

UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID

FACULTAD DE BELLAS ARTES

Departamento de Didáctica de la Expresión Plástica



TESIS DOCTORAL

La creación audiovisual infantil como práctica educativa. Estudio de experiencias y discursos en contexto

MEMORIA PARA OPTAR AL GRADO DE DOCTORA

PRESENTADA POR

Gabriela Paula Ausgustowsky de Casuscelli

DIRECTORA

Marián López Fernández Cao

Madrid, 2016

UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID

FACULTAD DE BELLAS ARTES

Departamento de Didáctica de la Expresión Plástica



Tesis Doctoral

**LA CREACIÓN AUDIOVISUAL INFANTIL COMO PRÁCTICA EDUCATIVA.
ESTUDIO DE EXPERIENCIAS Y DISCURSOS EN CONTEXTO**

MEMORIA PARA OPTAR AL GRADO DE DOCTOR
PRESENTADA POR

Gabriela Paula Augustowsky de Casuscelli

Directora: Marián López Fernández Cao

Madrid, 2015

Tesis Doctoral

**LA CREACIÓN AUDIOVISUAL INFANTIL COMO PRÁCTICA EDUCATIVA.
ESTUDIO DE EXPERIENCIAS Y DISCURSOS EN CONTEXTO**

Gabriela Paula Augustowsky de Casuscelli

ÍNDICE

AGRADECIMIENTOS	11
RESUMEN	13
ABSTRACT	21
1 INTRODUCCIÓN	29
1.1 Presentación general	31
1.2 Tema, justificación e interés actual de la investigación	34
1.3 Planteamiento de hipótesis y objetivos	37
1.4 Antecedentes	38
2 MARCO METODOLÓGICO	55
2.1 Perspectiva cualitativa interpretativa. El estudio de casos	59
3 MARCO TEÓRICO	67
3.1 Consideraciones epistemológicas para la construcción de un marco teórico	69
3.2 Sobre el cine y el universo audiovisual	74
3.2.1 Los orígenes: entre la ciencia positiva y la mágica ilusión	74
3.2.2 La cronofotografía. Muybridge y Marey: “maestros de la sospecha”	79
3.2.3 El cine o la imagen en movimiento de los tiempos modernos	85
3.2.4 Convergencias y multiplicidad audiovisual. El cine y el universo digital	91
3.2.5 El cine como representación visual y sonora	95
3.2.6 El cortometraje. La creación audiovisual en tiempos breves	102
3.2.7 El cine de animación. Experimentación y poéticas de la imaginación	107
3.3 Cine, prácticas audiovisuales y educación	118
3.3.1 El cine como arte: encuentros con la alteridad y la experiencia creadora	119
3.3.2 El cine como lenguaje y la alfabetización en medios audiovisuales	135

3.3.3 La creación audiovisual para la democratización de saberes, la inclusión social y la ampliación de derechos	143
3.3.4 Creación y creatividad en la producción audiovisual de niños y niñas	154
3.3.5 El festival de cine, encuentro cultural y fiesta colectiva	168
4 ESTUDIO DE CASOS. TRABAJO EN TERRENO Y ANÁLISIS DE DATOS	181
4.1 Estrategia metodológica	183
4.1.1 Fase preliminar del estudio de casos	194
4.2 Caso 1. Imagen, juego y movimiento	204
4.2.1 Encuadre Institucional	204
4.2.2 Formación de los responsables y docentes del proyecto	205
4.2.3 Destinatarios del proyecto	207
4.2.4 Propósitos, objetivos	208
4.2.5 Contenidos de enseñanza. Selección y perspectivas	210
4.2.6 Cine, lenguaje audiovisual y nuevas tecnologías	212
4.2.7 Los componentes lúdicos del cine	216
4.2.8 Los saberes (previos) de los niños y las niñas	218
4.2.9 Las elecciones temáticas de los niños /as y la intervención del adulto	221
4.2.10 Hacia una caracterización de la animación realizada por niños y niñas	223
4.2.11 Los proyectos ligados al cine y su relación con la institución escolar	226
4.2.12 La propuesta didáctica. Secuencia de actividades en el taller	228
4.2.13 El proyecto “Cine + Chicos” en las Juegotecas Barriales. ¿De qué está hecho el cine?	240
4.2.14 Los cortos de animación como proyecto final. La creación como proceso	245
4.2.15 Conclusiones del Caso 1	254
4.3 Caso 2. El cine de animación. Transmisión e inclusión social	260
4.3.1 Encuadre Institucional	260
4.3.2 Formación de los responsables y docentes del proyecto	265
4.3.3 Destinatarios del proyecto	266
4.3.4 Propósitos, objetivos	269

4.3.5 Contenidos de enseñanza. Selección y perspectivas	271
4.3.6 Los materiales. Crear con tecnología, los “recursos próximos”	275
4.3.7 Disposición del tiempo y el espacio	277
4.3.8 Los saberes (previos) de los niños y de los estudiantes universitarios	281
4.3.9 Hacia una caracterización de la animación realizada por niños y niñas	282
4.3.10 Pre - Jornada “Animate a animar”. Planificación, la participación de los estudiantes	284
4.3.11 La propuesta didáctica. La secuencia de actividades en la Jornada “Animate a animar”	288
4.3.12 Jornada de exhibición y cierre. Las familias en la universidad	312
4.3.13 Cortos de animación realizados en “Animate a animar”	314
4.3.14 Conclusiones del Caso 2	331
4.4 Caso 3. Festival de cortometrajes realizado para y por niños y niñas. El cine como celebración colectiva	339
4.4.1 Encuadre institucional	340
4.4.2 Formación de los responsables y docentes del proyecto	343
4.4.3 Destinatarios del proyecto	343
4.4.4 Propósitos, objetivos	345
4.4.5 Contenidos del festival. Versatilidad y amplitud en tiempos tecnológicos	346
4.4.6 Convocatoria	349
4.4.7 Hacia una definición de la creación audiovisual infantil	352
4.4.8 Tres días de proyección. Ir al cine como un ritual colectivo	356
4.4.9 La programación. Los cortometrajes realizados por niños y niñas	359
4.4.10 Taller de animación durante el festival. Los Piojos se animan	398
4.4.11 La premiación, niños y niñas en el jurado	401
4.4.12 Entrega de premios y cierre del festival	406
4.4.13 Conclusiones del Caso 3	408

5 CONCLUSIONES	421
5.1 Cumplimiento de los objetivos de investigación	423
5.2 Alcances de las hipótesis iniciales	435
5.3 Aportaciones de la investigación	436
5.4 Prospectiva y futuras investigaciones	441
6 REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS Y BIBLIOGRAFÍA	443
6.1 Referencias Bibliográficas	445
6.2 Bibliografía	454
6.3 Catálogos y Archivos	458
6.4 Filmografía	459
6.5 Webgrafía de programas y proyectos	461
ÍNDICE DE IMÁGENES	464
ÍNDICE DE CUADROS Y GRÁFICOS	467

ANEXOS DOCUMENTALES

ANEXO DOCUMENTAL I	471
ANEXO DOCUMENTAL II	472
ANEXO DOCUMENTAL III	484
ANEXO DOCUMENTAL IV	487
ANEXO DOCUMENTAL V	489
ANEXO DOCUMENTAL VI	490
ANEXO DOCUMENTAL VII	493
ANEXO DOCUMENTAL VIII	497

AGRADECIMIENTOS

Quiero expresar mi profunda gratitud a todas las personas e instituciones que brindaron generosamente su apoyo, sus conocimientos y sus experiencias para el desarrollo de la presente tesis.

A todos los Profesores y Profesoras del Programa de Doctorado en Creatividad Aplicada.

A mi Directora de tesis, Dra. Marián López Fernández Cao.

A Paloma Albalá Rodríguez.

A los integrantes de “Cine + Chicos”: Pablo Boido, Julieta Fradkin, Julia Heimann y Marian Milberg.

A las autoridades de la Universidad Nacional de Lanús, a los docentes y responsables de “Animate a animar”: Carla Micele, María Victoria Rey, Alejandro Toutodjian, a todo su equipo de trabajo y a los estudiantes universitarios que participan del proyecto.

A los responsables del festival “Ojo al Piojo!” : Valeria Boggino, Mariana Sena, Gustavo Escalante, Cristian Cabruja, Marcela Storni, Pamela Gaido, Luciano Redigonda, Lía Tejeda, Luz Olazagoitía, Alejandro Ghirlanda, Sabina Schroeder, Alejandra Cáceres, Matías Cabezuelo, Pablo Jáuregui, Diego Rolle, José Beccaría, Jorge Pumar.

A Karina Glauberman por su apoyo constante y su enorme colaboración desde Madrid.

A Ingrid Sverdlick por sus rigurosos aportes en los componentes metodológicos.

A Vicente Rozados Sauser por compartir (me) su cine y a Diana Schvartz por sus lecturas.

A Felipe, Valentina y Guido pacientes y amorosos en años de investigaciones y escrituras.

Y para finalizar, un agradecimiento muy especial a los chicos y chicas cuyas creaciones se analizan en esta investigación y a todos los niños y niñas de las dos orillas que cuando hacen fotos, videos, dibujan, juegan, cantan y actúan hacen que este mundo nos parezca más amable, más humano, menos raro.

RESUMEN

Palabras clave: creación audiovisual infantil, proyectos y programas educativos, educación audiovisual, educación artística, creatividad, inclusión social.

La presente investigación estudia sistemáticamente prácticas educativas en las que niños y niñas -entre 4 y 12 años de edad- realizan producciones audiovisuales. Las creaciones audiovisuales infantiles se abordan atendiendo a los encuadres institucionales que las promueven, sostienen y otorgan sentidos propios y específicos en cada caso.

En los últimos años se ha podido observar -tanto en España como en Argentina y otros países de Europa y América- el surgimiento y desarrollo de numerosas propuestas educativas cuyo fin es que los niños y niñas realicen obras audiovisuales. La expansión de estas prácticas se produce en un entorno social atravesado por la disponibilidad y accesibilidad de dispositivos tecnológicos que permiten la producción audiovisual desde edades muy tempranas. Sin embargo, el componente tecnológico es sólo una parte del fenómeno. En estas prácticas educativas se despliegan diferentes maneras de concebir el cine y lo audiovisual, variados propósitos formativos, numerosas estrategias de enseñanza, dinámicas de trabajo grupal y vínculos con la comunidad. En este contexto, los objetivos del estudio son:

- Identificar y describir proyectos y programas educativos en los que niños y niñas entre 4 y 12 años realizan piezas audiovisuales.
- Caracterizar los contextos socio-educativos e institucionales en los que se desarrollan proyectos de creación audiovisual con niños y niñas.
- Indagar y establecer las concepciones de educación, las concepciones de arte y de lo audiovisual implicadas en cada uno de los proyectos/programas.
- Recuperar y analizar los discursos pedagógicos, expresivos/artísticos, sociales y políticos implicados en cada una de las propuestas; establecer sus propósitos, contenidos y estrategias didácticas.
- Analizar sistemáticamente las realizaciones de los niños y niñas; identificar preferencias temáticas, estilísticas, sentidos y significados.
- Construir categorías de análisis y diseñar herramientas metodológicas para el abordaje sistemático de la creación audiovisual infantil en el marco de diferentes condiciones y contextos educativos.

La búsqueda de antecedentes ha permitido establecer que la creación audiovisual infantil como práctica educativa es un objeto de estudio académico que cuenta con escasa tradición de investigación. Si bien se han registrado algunos antecedentes de investigación relevantes, la mayor parte de las reflexiones y orientaciones didáctico-pedagógicas en relación con la creación audiovisual de niños y niñas se despliega en el marco de los mismos proyectos y programas que la promueven. Un primer ordenamiento de las investigaciones permitió distinguir dos tipos: a) las que abordan el cine y lo audiovisual ligados a la creación artística y la expresión, b) aquellas que se sitúan en el terreno teórico de los medios de comunicación, la televisión y la alfabetización visual.

La revisión bibliográfica posibilitó establecer que las prácticas educativas vinculadas con lo audiovisual han sido tratadas y analizadas por aparatos conceptuales disímiles que se presentan, en gran medida, de modo desarticulado. El tema de estudio demarca y convoca cuerpos disciplinares amplios: el cine, la creación audiovisual, el arte, la educación artística, la educación en medios, la didáctica. Así, el marco teórico de la investigación se estructura en dos grandes apartados: 1) Sobre el cine y el universo audiovisual y 2) Cine, prácticas audiovisuales y educación.

La investigación se enmarca dentro de las perspectivas cualitativas interpretativas, esta opción se sustenta en las características del tema de estudio y los objetivos propuestos. Desde esta perspectiva se adopta la estrategia metodológica del estudio de casos. El estudio de casos se desarrolló con un diseño de enfoque progresivo, en una fase preliminar se realizó una búsqueda extensiva de propuestas educativas de creación audiovisual infantil en general, luego se llevó a cabo un relevamiento con énfasis en España y América Latina (que permitió consignar 40 proyectos) y posteriormente se enfocó en España y Argentina (se analizaron sistemáticamente 12 proyectos). Para esta indagación inicial se empleó una fuente de información empírica secundaria: los sitios web de cada proyecto.

En una segunda instancia se implementó el estudio de tres casos en profundidad en la República Argentina: “Cine + Chicos”, “Animate a animar” y el Festival de cortometrajes “Ojo al Piojo!”. Para la recolección de información empírica durante el trabajo en terreno se emplearon los siguientes instrumentos: entrevista en profundidad, observación participante, releva-

miento fotográfico sistemático (contextual y de actividades). Además se recabaron: 1) fuentes documentales audiovisuales: cortometrajes realizados por niños/as, piezas audiovisuales realizados por los responsables del proyecto, piezas audiovisuales realizadas por canales de televisión locales, cortometrajes de animación realizados por artistas que se proyectan a los niños/as en los proyectos; 2) fuentes documentales impresas: material didáctico para maestros, convocatorias y fichas de inscripción, catálogos y programas para niños/as, artículos periodísticos.

Para el análisis de la información empírica se empleó un procedimiento cualitativo, el método comparativo constante. Este procedimiento genera en el marco del interjuego teoría - empíria un sistema de categorías conceptuales para la comprensión del fenómeno en estudio. En este proceso se construyó, partiendo de los objetivos y el marco teórico, un conjunto de categorías de análisis iniciales. Estas categorías iniciales luego se completaron y enriquecieron con las categorías emergentes durante el trabajo en terreno a fin de abordar y comprender los datos en toda su multiplicidad y singularidad. Durante el estudio de casos se implementó un proceso de revisión de los interesados entendido como una instancia de retroalimentación y triangulación de las observaciones e interpretaciones realizadas (por la investigadora).

Conclusiones

El análisis extensivo realizado en la fase preliminar del estudio de casos ha permitido establecer que en la actualidad se llevan a cabo numerosas y variadas experiencias cuya tarea es la producción audiovisual con niños y niñas. Se registran acciones tanto en América latina, como en Europa, Canada y EE.UU, países asiáticos y africanos, Australia.

A partir de las doce propuestas estudiadas sistemáticamente en España y Argentina se observa que estas son parte de una trama organizacional compleja y a la vez flexible que les posibilita establecer alianzas e ir adaptándose a distintas necesidades eventuales. Los programas configuran espacios de cooperación geográfica, institucional, tecnológica y profesional. Uno de los formatos institucionales que asumen los proyectos es el de asociación cultural o organización sin ánimo de lucro. Algunos proyectos dependen directamente de un estamento gubernamental, varios se desarrollan en el marco de universidades. En todos los casos se registran convenios entre más de una institución, los términos

asociación, apoyo, auspicio se mencionan todas las fuentes analizadas.

Varios proyectos se implementan con niños y niñas desde los 4 años de edad, pero la mayoría están destinadas a niños/as entre 6 y 12 años. En las propuestas que se realizan en colaboración con universidades los destinatarios son dos poblaciones simultáneamente, los estudiantes y los niño/as; los jóvenes son capacitados para trabajar con niños/as. Por su parte, los festivales invitan a asistir al público infantil y a sus acompañantes sin limitación de edad. Para la presentación de obras en competición se consideran “niños y jóvenes” a los realizadores/as hasta los 18 años de edad.

Los programas y proyectos comparten algunos propósitos generales tales como la formación de espectadores y la realización de piezas audiovisuales. Pero al analizar sus objetivos con detenimiento, es posible reconocer importantes diferencias que se vinculan con la perspectiva acerca de lo audiovisual que asume cada propuesta. Los objetivos se enuncian en estrecha relación con los contenidos y en este sentido se distinguen tres tipos:

a) Abordan los medios de comunicación. Los niños/as “producen” con el propósito de analizar críticamente, defensivamente. El fin es la alfabetización medial/audiovisual. b) Abordan el cine desde una perspectiva cultural y artística. Los niños/as “crean” para encontrarse con la historia social, con la alteridad, con lo diverso. Crean para expresarse, para disfrutar, para conocer al otro y a sí mismos. c) Abordan el cine y la creación audiovisual como una vía “para”. Los niños/as (en colaboración con jóvenes) realizan audiovisuales para incluir a grupos sociales desfavorecidos (vulnerados), para democratizar saberes, para ejercer un derecho, para cooperar entre comunidades/ instituciones/naciones.

Los proyectos muestran un amplio repertorio de estrategias didácticas, se observan prácticas comunes y además cada propuesta exhibe singularidades en consonancia con sus propósitos y sus concepciones acerca del cine y lo audiovisual. La modalidad didáctica del taller es postulada por todos los proyectos como la instancia de producción / creación audiovisual, esta forma de trabajo asume una configuración particular en cada caso según el contexto institucional, los propósitos, los contenidos. Así, es posible describir: a) Talleres ligados al encuadre de la institu-

ción escolar. b) Talleres centrados en el juego, la creatividad, la expresión y c) Talleres centrados en los componentes técnicos del trabajo audiovisual. Los talleres que se realizan en el marco de programas de cooperación generan dinámicas y secuencias didácticas muy específicas que deben ser estudiadas una a una en profundidad.

En todos las propuestas los docentes a cargo cuentan con formación y/o se desempeñan como profesionales del campo audiovisual, además en algunos equipos también trabajan educadores, artistas de otras disciplinas, comunicadores sociales. En el caso de las universidades, los estudiantes que cursan carreras ligadas al cine y el audiovisual son los encargados de conducir las actividades con la orientación y supervisión de sus profesores. En varios proyectos se desarrollan actividades de formación del profesorado.

Todos los proyectos analizados desarrollan instancias de proyección de películas y material audiovisual, esta tarea se desarrolla con diferentes fines. Por una parte cada proyecto selecciona “qué” exhibe a los pequeños, así se distinguen los proyectos que muestran: a) cine, b) programas de TV, c) obras realizadas por otros niños/as. La exhibición de los trabajos realizados por niños/as – a las familias, a la comunidad - es una instancia presente en la mayoría los proyectos; en algunos casos se extiende a la participación en festivales. En algunas propuestas, las realizaciones de los niños/as son subidas a blogs, páginas o espacios virtuales de circulación y difusión audiovisual.

Todos estos proyectos, perspectivas, maneras de concebir y de hacer cine (diferentes entre sí a la luz del análisis discursivo y didáctico) se dan encuentro en los festivales de cine realizado para y por niños/as. La organización de los festivales cuenta con el apoyo de numerosos organismos públicos e instituciones privadas y públicas. Además de la exhibición, durante el festival se llevan a cabo otras actividades como talleres de creación para niños/as, encuentros con realizadores, en algunos se realizan actividades de formación para profesores.

Caracterización de la creación audiovisual infantil

Si bien este estudio de casos no busca realizar generalizaciones, es posible reconocer algunos rasgos y atributos compartidos de las creaciones audiovisuales analizadas. En ningún caso se trata de manifestaciones o expresiones espontáneas de los niños y niñas, estas características son

el resultado de las configuraciones didácticas y de las prácticas educativas en las que se inscriben. Algunos de los rasgos que se observan con mayor frecuencia son:

- El uso (pertinente y valioso) de la técnica de animación de arte plano (recortables) con los niños/, as de 4 a 8 años.
- El aprovechamiento del “tiempo breve” del cortometraje; la mayoría de las obras cuenta un episodio, acontecimiento o relato en minutos.
- En la animación, tanto de arte plano como de arte corpóreo, la presencia de todos los componentes y rasgos evolutivos de la producción plástico/ visual,
- La creación de imágenes grupales con componentes heterogéneos (texturas, escalas, morfología).
- Las bandas sonoras realizadas con las voces de los niños/as en relatos y efectos que generan climas y texturas sonoras infantiles. (tan distintivas y únicas como sus dibujos).
- Las estructuras narrativas lineales, en muchos casos sostenidas por canciones, cuentos, adaptaciones literarias.
- El “estallido del verosímil” de género producto de las negociaciones intergrupales.
- El uso del humor, la sátira y la ironía.
- El uso de títulos y créditos, en muchos casos con caligrafía de los niños/as.

Aportaciones de la investigación

La investigación realizada ha permitido arribar a una serie de conclusiones que constituyen un aporte al corpus teórico existente acerca de la educación audiovisual. Asimismo, la descripción comprensiva de prácticas educativas valiosas en este campo puede servir de orientación para otros educadores.

La didáctica de la creación audiovisual es todavía un campo en construcción, las prácticas se anclan en corpus teóricos pertenecientes a campos disciplinares disímiles y con diferentes status epistemológicos. En todos los casos subyacen concepciones pedagógicas, ideas acerca de la infancia, del trabajo grupal, del rol del profesor, del uso de los materiales y otros conocimientos inherentes a la “sabiduría práctica docente”.

La configuración didáctica de cada proyecto está estrechamente relacionada con el contexto

institucional en que se gesta e inscribe. A partir de este marco inicial se despliegan sus variaciones didácticas, ya desde la elección del nombre se establece un primer recorte de objeto o foco de interés: el cine, la animación, los cortometrajes. Cada caso estudiado conforma un universo singular con componentes únicos, sin embargo, la revisión transversal de las tres propuestas permite reconocer prácticas valiosas que pueden postularse como “faros”, guías orientadoras, no prescriptivas para las acciones educativas de creación audiovisual.

Los tres casos estudiados en profundidad se gestaron, desarrollaron y sostienen con el apoyo del Estado que, con diferentes modalidades, asume el cine y la creación audiovisual como parte de sus políticas públicas inclusivas para la infancia. Las tres experiencias analizadas muestran modos de gestión y encuadres institucionales que habilitan un primer nivel de inclusión; la delimitación de un ámbito formativo dedicado específicamente a la creación audiovisual infantil. Los niños y niñas hacen audiovisuales “en” la inclusión, que es condición necesaria para avanzar hacia un segundo nivel de inclusión que implica acceder al universo simbólico de la creación en el que niños y niñas aprenden a expresarse, a conocer, a mirar el mundo mediante el lenguaje audiovisual.

Los proyectos de creación audiovisual no son acciones aisladas, forman parte de una red amplia que los sostiene y los potencia. En todos los casos, los profesionales responsables conforman equipos multidisciplinarios en los que se destaca, además de su sólida formación, un enorme compromiso con la tarea y con la convicción de que todos los niños/as tienen derecho al creación audiovisual, a un saber y una práctica históricamente reservados a las elites. Los educadores audiovisuales deben conjugar pericia técnica, habilidades para el manejo grupal, conocimientos didácticos y artísticos; pero además deben afrontar su propia experimentación artística para enriquecer los abordajes creativos en la tarea con niños. El pasaje al acto de la creación es una tarea necesaria para los educadores de todas las disciplinas involucrados en la educación audiovisual.

Los fines de la educación audiovisual están en estrecha relación con las concepciones de cine, de infancia, de educación, del mundo social, del arte. La reflexión sobre las prácticas, las evaluaciones de las actividades, acciones, estrategias, eventos, resultados, forman parte de

toda práctica educativa y son ineludibles, también son importantes las lecturas teóricas que las fundamentan y sostienen.

Las creaciones audiovisuales de niños y niñas requieren de un andamiaje adulto que no sea limitante o censor de sus ideas y necesidades expresivas. En este estudio se describen valiosas prácticas docentes que asumen esta posición. Cuando los niños/as proponen temas, en muchas ocasiones surgen estereotipos sociales o mediáticos. Los profesores toman el interés de los niños/as, pero partiendo de ese interés muestran otras opciones, invitan a los niños a probar nuevas formas expresivas, proponen transitar caminos metafóricos, poéticos. Las películas de diferentes creadores, épocas, países constituyen un universo inagotable de temas y modos de abordarlos artísticamente que todo profesor debe explorar para acercar otras biografías posibles. En la dinámica del largo proceso de creación audiovisual es importante que los niños /as puedan adquirir herramientas para poder expresarse, para convertir en una creación audiovisual aquello que quieren transmitir. La noción de “postura de autor” propone que los profesores ejerzan un rol de acompañamiento y escucha atenta a las ideas, las elecciones estéticas y el discurso que desean construir los niños y niñas.

En todos los proyectos hay instancias de exhibir las obras realizadas, para los profesores el nivel de exposición es alto y por lo general se plantea una tensión entre lo que el público conoce, acepta y está habituado a ver y las cualidades propias de las creaciones audiovisuales infantiles. Algunas estrategias como exhibir, además de las obras el “detrás de escena” ayudan a poner en contexto las creaciones y permiten dar a conocer cómo se enseña y cómo se aprende a hacer audiovisuales.

El estudio plantea además futuras líneas de indagación vinculadas con el universo sonoro, las adaptaciones literarias cinematográficas, la profundización acerca de las dinámicas de interacción entre lo audiovisual y la inclusión social, las investigaciones didácticas en el marco de los propios proyectos y en colaboración con la universidad.

ABSTRACT**AUDIOVISUAL CREATION BY CHILDREN AS AN EDUCATIONAL PRACTICE
STUDY OF EXPERIENCES AND DISCOURSE IN CONTEXT**

Key words: Audiovisual creation by children, educational projects, social context, audiovisual education, art education, creativity, social inclusion.

The following investigation systematically studies educational practices in which children between the ages of 4 and 12 take part in audiovisual productions. Audiovisual creations by children are dealt with taking into consideration the institutional frameworks which promote them, support them and provide them with their own and specific senses in each case.

Over the last few years it has been possible to observe –in Spain as well as in Argentina and in other countries in Europe and the Americas– the emergence and development of numerous educational ideas whose objective is for children to make audiovisual works. The expansion of these practices is produced in a social environment which has availability and accessibility to technological devices which enable audiovisual production from an early age. However, the technological component is only part of the phenomenon. In these audiovisual practices different ways of conceiving film and audiovisual works are unfolded, as well as varied educational purposes, numerous teaching strategies, group work dynamics and bonds with the community. The objectives of the study are:

- To identify and describe educational projects and programmes in which children between the ages of 4 and 12 carry out audiovisual pieces.
- To characterise the institutional and socio-educational contexts in which the projects of audiovisual creation with boys and girls are developed.
- To enquire and establish the conceptions of education, art and the audiovisual field involved in each project/programme.
- To recover and analyse the pedagogical, expressive/artistic, social and political discourses involved in each idea; to establish their purposes, content and didactic strategies.
- To systematically analyse the children's realisations; to identify preferences regarding topic,

style, sense and meaning.

- To build categories of analysis and to design methodology tools for the systematic approach of the audiovisual creation by children within the framework of different conditions and educational contexts.

The investigation is framed within the interpretive qualitative perspectives; this option is supported by the characteristics of the topic of study and the suggested objectives. From this perspective, the methodological strategy of case study is adopted. The case study was carried out with a progressive focus design, during the preliminary phase; an extensive search for educational ideas of audiovisual creation by children in general was carried out. After that, a survey was carried out with emphasis in Spain and Latin America (which led to the record of 40 projects) and was later focused on Spain and Argentina (12 projects were systematically analysed). For this initial enquiry a secondary empirical source of information was used: each project's web site.

During the second phase, three deep case studies were implemented in Argentina: “*Cine + Chicos*” (“Films + Kids”), “*Animate a Animar*” (“Dare to Animate”) and “*Ojo al Piojo!*” (“Better Watch Out!”). In order to gather empirical information during the field work, the following tools were implemented: in-depth interview, participant observation, systematic photographic survey (both in context and during the activities). Besides, the following was sought: 1) audiovisual documentary sources, short films made by children, audiovisual pieces made by those in charge of the project, audiovisual pieces made by local television networks, animation short films made by artists who project children in their projects; 2) printed documentary sources: didactic material for teachers, announcements and registration forms, brochures and programmes for children, newspaper articles.

A qualitative procedure –the constant comparative method– was used for the analysis of the empirical information. This procedure generates (within the framework of interplay between theoretical and empirical grounding) a system of conceptual categories for the understanding of the phenomenon under study. In this process a

group of categories of initial analysis was built from the objectives and the theoretical framework. These initial categories were then completed and enriched with the emergent categories during the field work with the objective to approach and understand the data in both its multiplicity and singularity. During the case study, a process of revision by those interested was implemented, as a stage of feedback and triangulation of the observations and interpretations made (by the investigator).

The search for previous record has allowed the audiovisual creation by children as an educational practice to be established as an academic object of study which has not been traditionally investigated. Despite the fact that there have been some relevant investigation records registered, most didactic-pedagogical reflections and orientations in relation to audiovisual creation by children are unfolded within the framework of the same projects and programmes which promote it. A first arrangement of the investigations allowed for distinguishing two kinds: a) those which deal with films and the audiovisual area, linked to the artistic creation and expression, b) those which are placed in a theoretical field in the means of communication, television and visual literacy.

The bibliographical revision allowed the idea that the educational practices linked with the audiovisual area have been treated and analysed by different conceptual systems which are mainly presented in a disjointed manner. The topic of study demarcates and evokes broad disciplinary bodies: films, audiovisual creation, art, artistic education, education in the media, didactics. Thus, the theoretical framework of the investigation is structured in two big sections: 1) About films and the audiovisual universe and 2) Films, audiovisual practices and education.

The section of the theoretical framework which deals with films and the audiovisual universe develops the following content: Origins: between positive science and magical illusion. Chronophotography. Muybridge and Marey: "Masters of Suspicion". Convergence and audiovisual multiplicity. Films and the digital universe. Films as a visual and sound representation. Short films. The audiovisual creation in short times. Animation films. Experimentation and poetic imagination.

The section of the theoretical framework which deals with films, audiovisual practices and education develops the following content: Films as art: encounters with otherness and the creating experience. Films as language and literacy in audiovisual media. Audiovisual creation for the democratisation of knowledge. Social inclusion and the expansion of rights. Creation and creativity in the audiovisual creation by children. Film festival, cultural meeting and collective celebration. The field work carried out within the methodological framework of case studies, the presentation of empirical material and its interpretative analysis, as well as the tools, techniques and procedures used are thoroughly described in Chapter 4, under the title “Estudio de casos. Trabajo en terreno” (“Case Studies. Field Work”).

Conclusions

The extensive survey carried out in the preliminary phase of the case study has allowed for establishing that nowadays numerous and varied experiences are carried out, whose task is the audiovisual production with boys and girls. Actions are registered in Latin America as well as in Europe, Canada, USA, Asian and African countries, Australia.

From the twelve systematically surveyed suggestions in Spain and Argentina, it can be observed that these are part of a complex yet flexible organisational network which enables them to establish links and adapt themselves to different possible needs. The programmes configure spaces of geographical, institutional technological and professional cooperation. Many projects are implemented with boys and girls from the age of 4, though most of them are destined to children between the ages of 6 and 12. In the projects which are carried out with the cooperation of universities, the addressees are made up of two simultaneous populations, students and children; the young people are prepared to work with children. The programmes and projects share some general purposes, such as the training of spectators and the realisation of audiovisual pieces. However, when analysing their objectives with close attention, it is possible to distinguish important differences related to the perspective regarding the audiovisual aspect each project has. The objectives are outlined in close connection with the content and three kinds can be distinguished:

a. They approach the means of communication. The children “produce” with the purpose of

analysing in a critical way, in a defensive way. The aim is the media/audiovisual literacy.

b. They approach films from a cultural, artistic perspective. The children “create” to see social history, otherness and diversity. They create to express themselves, to enjoy, to know others and themselves.

c. They approach films and the audiovisual creation as a means “to”. The children (with young people’s cooperation) make audiovisual works to include disadvantaged social groups (vulnerable), to democratise knowledge, to exercise a right, to cooperate among communities/institutions/nations.

The projects show a wide set of didactic strategies, common practices are observed and besides, each project shows its singularities together with its purposes and conceptions regarding films and the audiovisual area. The didactic method of the workshop is nominated by all the projects as the audiovisual production / creation stage, this way of working adopts a particular configuration in each case according to the institutional context, the purposes and the content. Thus, it is possible to describe: a) Workshops related to the frame of the school institution; b) Workshops focused on games, creativity and expression; and c) Workshops focused on the technical components of the audiovisual work. The workshops that are carried out within the framework of cooperation programmes generate certain very specific didactic dynamics and sequences which must be studied individually with thoroughness. In all the projects the teachers in charge have information and/or develop professionally in the audiovisual field. Besides, there are some teams in which educators, artists from other disciplines and social communicators also work. Regarding universities, students from courses related to films and the audiovisual area are in charge of leading the activities with the orientation and supervision of their professors. In many projects activities from the teacher-training course are carried out.

All the analysed projects develop stages of projections of movies and audiovisual material, which is developed with different purposes. Firstly, each project chooses “what” to show the children, therefore, it is possible to distinguish which projects show a) movies, b) TV programmes, c) works made by children. The exhibition of the works made by children –to the families, the community– is a stage which is present in most projects; in some cases it

is extended to the participation in festivals. Secondly, in some projects, what the children make is uploaded to blogs, websites or virtual spaces with audiovisual circulation and spread.

Characterisation of the audiovisual creation by children

Although this case study does not pursue generalisations, it is possible to recognise certain features and attributes shared by the analysed audiovisual creations. In no case are there spontaneous manifestations or expressions by children, these characteristics are the result of the didactic configurations and the educational practices in which they are registered. Some of the features most frequently seen are: 1. The (appropriate and valuable) use of the (cut-out) flat art animation technique with 4 to 8 year-old children. 2. Making the most of “short time” of short films; most of the works tell an episode, event or story in minutes. 3. In animation, both flat art and three-dimensional, the presence of all the components and evolutionary features of the plastic/visual production. 4. The creation of group images as heterogeneous components (textures, scales, morphology). 5. The soundtracks made with the children’s voices in the narration and effects which generate children’s sound atmosphere and textures (so distinctive and unique like their drawings). 6. The linear narrative structures, in many cases supported by songs, stories, literary adaptations. 7. The “burst of the plausible” of the genre, as a result of the inter-group negotiations. 8. The use of humour, satire and irony. 9. The use of titles and credits, in many cases with the children’s calligraphy.

Towards a didactic of the audiovisual creation by children. The “lighthouse” practices

The didactic configuration of each project is closely related to the institutional context in which it is developed and registered. As from this initial framework, its didactic variations are unfolded; since the choice of its name, a selection of the object of interest focus is established: film, animation, short film. Each studied case defines a single universe with unique components. However, the transversal revision of the three projects enables the recognition of valuable practices that may be defined as “lighthouses”, guidelines, non-prescriptive for the educational actions of audiovisual creation.

The three in-depth case studies were born, developed, and supported by the help of the State, which, in different ways, adopts film-making and audiovisual creation as part of its

inclusive public policy for childhood. The three analysed experiences show different ways of procedure and institutional frame, which enable a first level of inclusion: setting the limits of a training environment specifically devoted to audiovisual creation by children. Boys and girls make audiovisual material “in” inclusion, which is a necessary condition to advance to a second level of inclusion, which implies access to the symbolic universe of creation in which children learn to express themselves, to learn, to see the world through audiovisual language.

The projects within audiovisual creation are not isolated actions, but are part of a wide network which supports them and encourage them. In all cases, the professionals in charge build multi-disciplinary teams in which, not only their solid formation stands out, but also a great commitment to the task and the certainty that every child has the right to audiovisual creation, to knowledge and to a practice which was historically meant for elites. The audiovisual educators must combine technical expertise, group work skills, and didactic and artistic knowledge. But they also have to face their own artistic experimentation to enrich the creative approaches in the activities with children. The aims of audiovisual education are closely related to the conceptions of film, childhood, education, social world and art. The reflection about the practices, the activity assessments, actions, strategies, events and outcomes are part of every educational practice and cannot be avoided. The theoretical readings which support them are also important.

The audiovisual creations for children require an adult framework which does not limit or censure children for their ideas and expressive needs. In this study there are valuable teaching practices which stand in this position. When the children suggest themes, social or media stereotypes often appear. The teachers take the children’s interest, but from that interest they show other options, they invite the children to try new ways of expression, they suggest that they go along metaphoric, poetic paths. The films from different creators, times, countries constitute an endless universe of themes and ways of approaching them artistically, which every teacher has to explore in order to provide other possible biographies. In the dynamics of the long process in audiovisual creation it is important for children to be able to obtain tools in order to express themselves, to turn what they want to transmit into an audiovisual creation. The notion of “author’s position” suggests that the teachers should play their role by accompanying

and listening to the children's ideas, aesthetic choices and discourse they want to build.

Every project goes through exhibition phases. The teachers undergo high levels of exposition and there is generally tension between what the audience knows, accepts and is used to seeing and the own qualities for the audiovisual creations for children. Some strategies such as showing the making-of, apart from the works, help contextualise the creations and let the audience know how making audiovisual works is taught and learnt. The expansion of this activity also requires educating the spectators. Just like 100 years ago specialists and art teachers explained that the young children's doodles were not sloppy drawings, today we can teach how to look at children's audiovisual works and accept the little voices, their special sense of humour, how to feel empathy for their stories, how to recognise and enjoy the ideas, emotions and poetry which live in the audiovisual creation by children.

Bibliography

- Agirre, I. (2005). *Teorías y prácticas en educación artística: ideas para una revisión pragmatista de la experiencia estética*. Pamplona: Octaedro/EUB - U.P. N.
- Bendazzi, G. (2003). *Cartoons: 100 años de cine de animación*. Madrid: Ocho y Medio.
- Bergala, A. (2007). *La hipótesis del cine. Pequeño tratado sobre la transmisión del cine en la escuela y fuera de ella*. Barcelona: Leartes Educación.
- Bruner, J. (1996). *La educación puerta de la cultura*. Madrid: Visor.
- Deleuze, G. (2002). *Diferencia y repetición*. Buenos Aires: Amorrortu editores.
- Dewey, J. [1938] (1960). *Experiencia y educación*. Buenos Aires: Losada.
- Gadamer, H. (1996). *La actualidad de lo bello*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- García Canclini, N. y Villoro, J. (2013). *La creatividad redistribuida*. México: Siglo XXI editores. Embajada de España en México.
- Glaser, B. and Strauss A. (1967). *The discovery of grounded theory*. Chicago: Aldine . Co.
- La Ferla, J. (2009). *Cine (y) Digital. Aproximaciones a posibles convergencias entre el cinematógrafo y la computadora*. Buenos Aires: Manantial – texturas.
- Oubiña, D. (2009). *Una juguetería filosófica*. Buenos Aires: Manantial.
- Prosser, J. (1998). *Image-based research: A sourcebook for qualitative researchers*. London/ Bristol: Falmer Press.

1

INTRODUCCIÓN

1. 1 Presentación general

La tesis que se presenta a continuación tiene por objeto comunicar el proceso realizado y los resultados obtenidos a partir de la investigación titulada “La creación audiovisual infantil como práctica educativa. Estudio de experiencias y discursos en contexto”. Esta indagación aborda sistemáticamente proyectos y propuestas educativas en las que niños y niñas (entre 4 y 12 años de edad) realizan producciones audiovisuales; las realizaciones infantiles se estudian atendiendo a los encuadres institucionales que las promueven, sostienen y otorgan sentidos propios y específicos en cada caso.

El cine y otras producciones audiovisuales destinadas al público infantil y juvenil cuentan con una amplia trayectoria y décadas de afianzamiento tanto en el ámbito cultural y artístico como en el comercial. Los niños, niñas y jóvenes configuran una franja específica del público, son los destinatarios de las obras/productos que los adultos realizan para ellos; en tanto espectadores, sus motivaciones y gustos han sido abordados y estudiados por diversas disciplinas (psicología, sociología, marketing entre otras).

En la actualidad asistimos a la expansión de un fenómeno que ubica a la infancia en otra posición, los niños y niñas pasan de ser espectadores a ser también productores, creadores de material audiovisual. En los últimos cinco años, aproximadamente, se ha podido observar (tanto en España como en Argentina y otros países de Europa y América) el surgimiento y desarrollo de numerosas propuestas educativas, programas y acciones destinadas a niños y niñas cuyo propósito consiste en la producción audiovisual. En estas iniciativas, los niños y niñas realizan diferente tipo de audiovisuales, tales como cortometrajes de animación, documentales y piezas de ficción (actuadas, de imagen real). Cabe destacar algunas experiencias precursoras y modelicas de estas actividades en la década de 1980; en España por ejemplo los talleres de creación cinematográfica en el Colegio Estilo de Madrid y los proyectos de cine realizado por niños y niñas del colectivo “Drac Magic” en Barcelona; en Argentina, el “Taller de cine el mate”.

El crecimiento actual del número de proyectos vinculados con la creación audiovisual se da en un entorno social atravesado por la disponibilidad, el abaratamiento y la accesibi-

lidad funcional de los dispositivos tecnológicos que permiten la creación audiovisual, aún a edades muy tempranas. Sin embargo, esta condición contextual es sólo una parte del fenómeno. Junto con la posibilidad técnica se activan propósitos formativos, estrategias de enseñanza, maneras de trabajo grupal colaborativo, formas narrativas y una amplia gama de opciones para la creación infantil. La posibilidad de crear audiovisuales reaviva además el interés, ya existente, por la imagen en movimiento, el universo sonoro, la narración, el juego y la fantasía.

Los proyectos que involucran la creación audiovisual infantil son diseñados e implementados por colectivos u organizaciones conformados por docentes –en muchos casos jóvenes profesionales del campo audiovisual– que desarrollan sus acciones tanto en ámbitos públicos como privados. Una parte significativa de estos proyectos se llevan a cabo por fuera del ámbito de la educación formal escolar. Esta situación obedece en gran medida a la dinámica de los sistemas educativos en los que las disciplinas audiovisuales van conquistando lentamente –y de modo dispar– sus espacios curriculares propios. Pero además, otra explicación surge del discurso específico de estas nuevas propuestas educativas; la creación audiovisual de niños y niñas se enuncia como una estrategia para la inclusión social, para la ampliación de la ciudadanía y para la educación de los niños y niñas en el marco de las libertades y propósitos de una experiencia que excede, o se diferencia –según sus promotores– de los propósitos de la institución escolar.

Estos proyectos postulan lo audiovisual como un campo fértil para el despliegue de la imaginación, la expresión individual y colectiva, la exploración lúdica, el desarrollo de la autoconciencia, el trabajo colaborativo, el acceso y la democratización de prácticas y saberes históricamente reservados a las elites. Desde esta perspectiva, que excede teórica y prácticamente la cuestión tecnológica, se abre una serie importante de preguntas relativas a las creaciones de niños y niñas y sus particularidades, de las que contamos con escaso registro: ¿qué eligen contar?, ¿qué recursos estilísticos prefieren?, ¿quiénes protagonizan sus historias? En la misma dirección, y desde el punto de vista didáctico, resulta de sumo interés indagar acerca de las dinámicas y procesos formativos involucrados en una producción que solo puede llegar a buen puerto mediante el trabajo grupal y con la ayuda de adultos.

En tanto objeto de investigación doctoral, este tema constituye en gran medida un área de vacancia. Estas propuestas han crecido al amparo de lógicas de trabajo no escolarizadas o formalizadas y se han estructurado y fortalecido en el hacer práctico; por este motivo son proyectos educativos escasamente investigados desde una perspectiva académica. Se trata de prácticas que desafían a revisar conceptos y tradiciones tanto teóricas como metodológicas en relación con las enseñanzas creativas. Es la intención estudiar en profundidad las acciones/programas que involucran la creación audiovisual de niños y niñas. Estas propuestas educativas, sus prácticas y discursos se abordarán de manera situada atendiendo a las condiciones y contextos sociales en el que estos se desarrollan.

En términos geográficos esta es una tesis de dos orillas. Un punto de partida de la presente tesis puede situarse en el estudio realizado como trabajo final para obtener el D.E.A. en Madrid, en el año 2005. En dicha oportunidad, llevé a cabo una investigación titulada “La creación fotográfica infantil”. Esta indagación permitió reconocer la estrecha relación entre la fotografía infantil y el juego, los procesos de socialización familiar involucrados en la enseñanza blanda de la fotografía y el lugar de la fotografía como práctica social en la infancia. Asimismo, se identificaron y reconocieron algunas particularidades tanto de los “actos fotográficos” como de las fotografías creadas por niños y niñas.

A mi regreso a Buenos Aires, y en el transcurso de los años subsiguientes pude observar como la práctica de hacer fotos se combinaba, o sustituía, por la de realizar pequeñas filmaciones. Este fenómeno fue propiciado, en parte, por la generalización del uso de dispositivos portátiles que filman y la creciente accesibilidad tecnológica que incorpora a niños/as al universo de usuarios. Pero esta incorporación también fue promovida, legitimada y sostenida por un movimiento social y educativo, que fue ampliando y generando espacios institucionales tanto de circulación como de creación audiovisual de niños y niñas. Entonces, muchos pequeños además de hacer fotos comenzaron a hacer películas; mis preguntas y tareas de investigación acompañaron este movimiento.

Este pasaje de la creación fotográfica a la audiovisual se inscribe en un contexto de mudanzas personales, caminos de ida y vuelta en los que ya resulta difícil distinguir puntos de partida y de llegada. Movimientos no sólo físicos que fueron dibujando espirales de crecimiento personal, profesional y fuertes lazos con los desarrollos académicos y los colegas españoles. En este intercambio, los años de estadía madrileña me enseñaron la enorme riqueza y polise-mia de los castellanos, me permitieron entender mi lengua materna desarmando frases y giros automáticos y me posibilitaron además el lujo de elegir modos y palabras españolas que uso y atesoro. Pensar, sentir, hablar y escribir en las dos orillas me demostraron en la práctica lo que ya hemos estudiado: la imposible neutralidad del lenguaje.

Necesidades discursivas y expresivas (más o menos conscientes) hacen que la presente tesis esté escrita en dos castellanos: en el castellano de Madrid y en el castellano porteño, del Río de la Plata. Por esto, debo pedir disculpas por la abundancia de notas al pie en esta especie de traducción ilusoria. Son muchas las aclaraciones que aluden a cuestiones organiza-tivas, institucionales, pero fundamentalmente las notas refieren a las múltiples maneras que se despliegan para nombrar a los niños pequeños y a los cientos de tonos y registros amasados diariamente en las tareas de educar y crear.

1. 2 Tema, justificación e interés actual de la investigación

Ya en las primeras expresiones gráficas de la humanidad es posible reconocer la búsqueda, la necesidad y el interés por representar el movimiento inherente a la vida. El conflicto que implica la representación del movimiento en una imagen fija fue abordado durante siglos y ha encontrado a lo largo de la historia y en diferentes culturas innumerables modos de resolu-ción¹. En el largo camino por la búsqueda del movimiento de la imagen –ya sea artificial, aparente o imaginario– el cine es la imagen en movimiento de los tiempos modernos. El cine se ha definido como tiempo concentrado en el espacio y también como espacio concentrado en el tiempo, más el movimiento y el texto (porque en el cine hay palabras). El cine, único arte

¹ Según Gombrich (2000) en términos teóricos, el problema del tiempo y la representación del movimiento han sido menos estudiados que la representación del espacio; el problema del movimiento ha sido “extrañamente descuidado”.

inventado en el siglo XX ha contribuido como ninguna otra práctica estética anterior a modificar radicalmente nuestra percepción del tiempo y el espacio (Grüner, 2006).

En términos psicológicos (subjetivos), el interés y el gusto por el movimiento de las imágenes se manifiestan tempranamente en el desarrollo humano, y en este caso también son múltiples las búsquedas y estrategias expresivas que implementan los niños/as pequeños para generar y mostrar movimiento en sus dibujos (Eisner, 1995). En contextos educativos, la cuestión del movimiento de las imágenes (de producir o simular movimiento) se asume desde la Educación Infantil mediante diversos contenidos y actividades que - atendiendo a su generalización, probado éxito y su valor formativo - ya son parte del repertorio clásico de tareas en esa etapa escolar. Entre las mismas cabe mencionar el teatro de sombras, los títeres planos articulados, las representaciones gráficas de secuencias emparentadas con el cómic. Estas propuestas abordan el movimiento y ponen en juego las dimensiones temporales y narrativas vinculadas con la imagen.

En lo que refiere específicamente al campo de la educación artística, si bien en las últimas décadas el arte contemporáneo viene desarrollando un proceso en el que los diferentes lenguajes expresivos se combinan, se potencian y van desdibujando los límites disciplinares; en la escuela, las artes plásticas/visuales y “lo audiovisual” se configuran como espacios de trabajo escindidos. Debido a cuestiones de orden curricular, organizacional y de formación del profesorado, el cine, y en términos más amplios el lenguaje audiovisual, viene conquistando de modo disímil sus espacios en la educación sistemática de la infancia (Huerta, 2003).

Abordar la tríada audiovisual - infancia - educación en la actualidad propone un menú amplio y heterogéneo de cuestiones a considerar. En un mundo globalizado y de alta disposición tecnológica los niños y niñas consumen las producciones que los adultos realizan para ellos en todo tipo de pantallas, a todas horas y en numerosos sitios. Este escenario plantea problemas y cuestionamientos educativos atravesados fuertemente por dimensiones sociales, culturales y políticas (Bergala, 2007). Asimismo, en las sociedades de la información contemporáneas, los niños nacen y crecen en entornos con amplia accesibilidad tecnológica en los que, por ejemplo, les resultan habituales los dispositivos móviles que ofrecen la posibilidad de realizar registros en vídeo, editarlos e incluirlos en canales de circulación con relativa facilidad.

Numerosas prácticas en relación con lo audiovisual se transmiten en la socialización primaria, los mayores muestran - de manera más o menos consciente - cuándo se hacen vídeos, para qué, para quién, qué merece ser registrado y mostrado. Así, desde edades muy tempranas las prácticas ligadas al universo audiovisual configuran una base de saberes “previos” a la formación sistemática en este campo (Buckingham, 2008).

La creación audiovisual infantil es una temática contemporánea, que incluso podría inscribirse en el campo de la innovación educativa, pero la cuestión tecnológica - que facilita y promueve el desarrollo de proyectos y acciones ligadas a lo audiovisual - es insuficiente para dar cuenta de este fenómeno y comprenderlo en términos conceptuales, creativos y formativos. La creación audiovisual infantil, en el marco de propuestas educativas, encuentra algunas de sus raíces en el pasado, por esto en la presente investigación se asume como una actividad heredera de otras prácticas de educación artística y emparentada epistemológicamente con campos de saberes que cuentan con siglos de tradición como la filosofía, la didáctica, la teoría y la historia del arte entre otros.

En un escenario social complejo y rico a su vez, surgen y se multiplican las propuestas que asumen la creación audiovisual de niños y niñas como práctica educativa. Ahora bien, ¿qué instituciones realizan estos proyectos, qué propósitos persiguen? ¿Qué formación tienen los profesionales a cargo de estas actividades, cuáles son sus concepciones acerca del arte, de la educación y de lo audiovisual? ¿Qué se enseña y qué se aprende en estas experiencias? ¿Qué estrategias didácticas se emplean? ¿Cómo intervienen los adultos en los procesos de creación de los niños/as? ¿Qué características asume el trabajo grupal? ¿Cómo son las creaciones de los niños y niñas, que temas abordan, que recursos estilísticos y narrativos emplean? ¿Cuáles son los rasgos más salientes de las creaciones audiovisuales infantiles? ¿Quiénes miran lo que los niños y niñas hacen? Estos son algunos de los enunciados interrogativos que han promovido y guiado la presente investigación. La creación audiovisual de niños y niñas, situada en el marco de proyectos educativos, se postula como un objeto de conocimiento académico, como un espacio para la indagación sistemática, pero también como una arena para la reflexión en diálogo con los debates teóricos que están transcurriendo.

1.3 Planteamiento de hipótesis y objetivos

El tema seleccionado, su revisión bibliográfica y las indagaciones exploratorias realizadas durante las etapas previas al trabajo en terreno han permitido reconocer y postular algunas hipótesis iniciales de trabajo.

Estas hipótesis de trabajo iniciales son:

Los programas y proyectos de creación audiovisual infantil presentan algunos enunciados y tareas en común tales como la producción por parte de los niños/as, la exhibición de material audiovisual, la modalidad didáctica de taller. Sin embargo, sus objetivos y sus prácticas pedagógicas son significativamente diferentes entre sí debido a que se sustentan en distintas concepciones teóricas de educación, de lo audiovisual y de educación artística. Además, los contextos sociales e institucionales en que se llevan a cabo cada uno de los proyectos y programas de creación audiovisual infantil inciden en sus propuestas didácticas.

Las creaciones audiovisuales realizadas por niños y niñas entre 4 y 12 años evidencian características específicas vinculadas con sus intereses, sus experiencias vitales y sus particularidades evolutivas. Asimismo, las creaciones audiovisuales que los niños y niñas realizan en los proyectos y programas son - en gran medida - el resultado de las negociaciones, consensos y mediaciones producidos en el marco de una tarea grupal y con la conducción activa de los adultos/ educadores. Por tanto, para comprender los sentidos y significados de las creaciones audiovisuales infantiles estas deberían analizarse atendiendo no sólo al producto final sino también al encuadre del proyecto educativo en que fueron realizadas y a los procesos formativos, dialógicos y creativos involucrados en las mismas.

La investigación se plantea los siguientes objetivos:

- Identificar y describir proyectos y programas educativos en los que niños y niñas entre 4 y 12 años realizan piezas audiovisuales.

- Caracterizar los contextos socio-educativos e institucionales en los que se desarrollan proyectos de creación audiovisual con niños y niñas.
- Indagar y establecer las concepciones de educación, las concepciones de arte y de lo audiovisual implicadas en cada uno de los proyectos/programas.
- Recuperar y analizar los discursos pedagógicos, expresivos/artísticos, sociales y políticos implicados en cada una de las propuestas; establecer sus propósitos, contenidos y estrategias didácticas.
- Analizar sistemáticamente las realizaciones de los niños y niñas; identificar preferencias temáticas, estilísticas, sentidos y significados.
- Construir categorías de análisis y diseñar herramientas metodológicas para el abordaje sistemático de la creación audiovisual infantil en el marco de diferentes condiciones y contextos educativos.

1. 4 Antecedentes

El siglo XX ha sido definido en numerosas oportunidades como el siglo del cine y el lenguaje audiovisual, sin embargo en lo que refiere al estudio de la creación infantil es posible afirmar que ha sido el siglo del dibujo. Así, mientras que en la actualidad contamos con un robusto acervo de indagaciones que refieren a la producción gráfica infantil, las investigaciones formales acerca de las creaciones audiovisuales realizadas por niños/as se encuentran aún en una fase incipiente.

La búsqueda de antecedentes de investigaciones que abordan como tema la producción/creación audiovisual en la infancia en contextos educativos, permitió hallar una serie de estudios recientes –desde el año 2000 hasta la fecha– que indagan sistemáticamente esta cuestión. A continuación se presenta una breve reseña de aquellas investigaciones que abonan a las discusiones que propone la presente tesis. Si bien estas investigaciones comparten a grandes rasgos su temática, difieren entre sí en cuanto a sus propósitos, el campo disciplinar en que se inscriben y las perspectivas teóricas que las sustentan.

Perspectivas del arte, perspectivas mediales

Un primer ordenamiento de las investigaciones permite distinguir dos tipos de investigaciones: a) las que abordan el cine y lo audiovisual ligados a la creación artística y la expresión, b) aquellas que se sitúan en el terreno teórico de los medios de comunicación, la televisión y la alfabetización visual.

La tesis doctoral *“La vídeo-animación: aplicaciones en los campos del desarrollo social y comunitario, la educación artística y el arte terapia”* de Ana Mampaso Martínez; Universidad Complutense de Madrid, Facultad de Ciencias de la Información; 2001, se enmarca en la perspectiva del arte. La investigación presenta un panorama general de las posibilidades creativas y comunicativas que ofrece el vídeo en los campos de la educación y el bienestar social haciendo énfasis en la animación. A partir de una extensa trayectoria en el campo de la realización de vídeo de animación en diferentes ámbitos, la autora formula una serie hipótesis que son sometidas a su verificación mediante un modelo de análisis deductivo e inductivo. Para esto analiza: a) los usos sociales del vídeo de creación; b) la teoría y las técnicas de animación; c) la didáctica del vídeo en la educación formal y en la no formal desde una perspectiva artística; d) la metodología de trabajo del vídeo participativo; e) el uso del vídeo en el arte-terapia y f) películas de animación realizadas por niños, niñas y jóvenes.

Como resultado de su investigación, Ana Mampaso Martínez concluye que en la actualidad (refiere al año 2001) se reconoce el interés sobre las posibilidades creativas del sistema de vídeo y que éste puede ser utilizado como herramienta para una comunicación descentralizada. En relación con el campo de la actividad artística, sostiene que el sistema de vídeo es una práctica cada vez más frecuente en el arte contemporáneo. El denominado vídeo-arte está fragmentado en muchos subgéneros de difícil clasificación y múltiples posibilidades; los artistas investigan, exploran y ensayan nuevas formas de expresión con vídeo, estas obras a su vez obligan al espectador a cambiar sus hábitos de visualización.

En lo que refiere a las aplicaciones del vídeo en la educación, postula que sus posibilidades expresivas y comunicativas son múltiples y que estas pueden adaptarse a todas las edades, desde la Educación Infantil hasta la Educación de Adultos. La tesis señala que los alumnos y alumnas de cualquier edad, suelen acoger con gran entusiasmo la propuesta de realizar un

vídeo y que este estímulo creativo debe ser aprovechado. El profesorado que lo implemente, debe estar preparado en la pedagogía del análisis de las imágenes visuales y poseer una preparación artística adecuada para dotarlo de estrategias creativas. Entre las necesidades educativas que satisface el vídeo se destacan: proveer un medio de expresión artística y de comunicación a través de imágenes y sonidos, el aprendizaje en la toma de decisiones para resolver problemas y el desarrollo de aprendizajes no verbales, entre otros.

Los hallazgos ponderan las múltiples posibilidades creativas en la acción social y desarrollo comunitario. El vídeo mejora el desarrollo de grupos desfavorecidos, debido en parte a las relaciones entre el vídeo y la televisión entendida como una fuerza cultural dominante. El vídeo es una herramienta beneficiosa para las artes comunitarias al combinar las utilidades de la expresión creativa con un canal de comunicación para transmitir problemas o asuntos de las comunidades. Ofrece una vía para generar cambios al expresar sus opiniones a aquellas personas que ostentan algún tipo de poder y es un camino directo para que las comunidades marginadas puedan dirigir sus mensajes hacia audiencias mayores. Puede facilitar el acceso a las artes y a los medios de comunicación a un público más amplio y diversificado; puede ser utilizado de forma analógica por gente analfabeta, inmigrantes incomunicados por razones lingüísticas, o discapacitados psíquicos o físicos. Permite estimular la comunicación entre personas que no interactuarían por otros medios o ser utilizado por personas alfabetizadas y “normales” para desarrollar y mejorar la comunicación no verbal. En el arteterapia, si bien se ha empezado a utilizar con unos resultados altamente satisfactorios y muy prometedores, es un campo en que se necesita todavía mayor profundización.

Una parte importante de los resultados de esta investigación se centran en el lenguaje de la animación que se manifiesta particularmente creativo y expresivo. Su libertad creativa al margen del naturalismo fotográfico permite transmitir todo tipo de sentimientos, sensaciones e ideas; es apta para la expresión de abstracciones y de realidades ocultas que se manifiestan al visualizarlas. A través de la animación se pueden tratar temas censurados socialmente, con mayor libertad que con la imagen real. Posibilita operar con símbolos, metáforas, analogías y alegorías con el potencial creativo que esto conlleva.

En el campo de la educación, la animación se revela como un instrumento pedagógico perfecto, ya que favorece la actividad expresiva y comunicativa. A través de las animaciones los alumnos expresan, de forma simbólica o literal, sus temores, ideas, esperanzas y temas importantes para ellos. La animación les ofrece un campo de experimentación amplio y libre. En el campo del arteterapia, favorece la comunicación verbal y no verbal y puede ser utilizada como un medio de expresión consciente e inconsciente ya que los pensamientos y los sentimientos derivados del inconsciente, se expresan con más facilidad en imágenes y sonidos que en palabras.

En la investigación se ha podido comprobar como la creación de animaciones puede adecuarse a todo tipo de personas y edades. Se ha podido establecer que una gran mayoría de las personas (niños, niñas y adultos) muestran sus preferencias a realizar películas de animación frente a la realización de películas con imágenes reales. Por lo que se puede concluir que la animación no hace sino incrementar todas las posibilidades expresivas y comunicativas en el campo artístico, educativo, en la acción social y desarrollo comunitario y en el arteterapia. Al realizar animaciones con vídeo se suman todas las ventajas y los beneficios específicos del vídeo como herramienta para la creación con el potencial expresivo y comunicativo del lenguaje de la animación.

En el campo de la producción de películas de animación realizadas por niños, niñas y adolescentes se puede observar una evolución en la forma de inducir o crear el movimiento así como en la utilización de diversos recursos propios de las películas animadas, según la edad. Esta evolución se ha manifestado en un desarrollo progresivo en la forma de inferir y crear movimiento como recurso de expresión, evidenciándose en el tipo de movimiento utilizado y en la complejidad del mismo. Igualmente se ha podido comprobar cómo se desarrolla la comprensión de lo que significa realmente animar en términos cinematográficos y reconocer las posibilidades técnicas y expresivas. Esto se manifiesta en un aumento progresivo de recursos técnicos y expresivos, plásticos y visuales, muchos de ellos específicos de la animación y otros adaptados desde otras formas de expresión como es el caso del cómic. Se ha podido constatar igualmente como los niños, niñas y adolescentes que se han expresado a través de este medio han desarrollado más ampliamente su creatividad desde un punto de vista plástico y audiovisual, aumentando de esta forma sus destrezas comunicativas, expresivas y habilidades técnicas. Igualmente han podido

desarrollar una mayor conciencia crítica de las animaciones audiovisuales que visualizan. La investigación además destaca el interés por esta práctica desde temprana edad y su valiosa contribución en el marco de las tareas grupales y participativas.

En la perspectiva de la alfabetización visual, el lenguaje audiovisual y los medios de comunicación se sitúa la tesis de Jacqueline Sánchez Carrero, *“Pequeños directores: el documento audiovisual creado por niños”* Universidad de Sevilla, 2007. En esta indagación la autora establece como marco de referencia teórica la perspectiva de la alfabetización audiovisual y la educación en medios y estudia su desarrollo en relación con la escuela, la familia y los medios de comunicación. Su trabajo procura establecer cuáles son los principios que rigen la interpretación audiovisual infantil y analiza la relación entre el niño la televisión y la escuela. Desarrolla la noción de “educación televisiva” e indaga lo que denomina documento audiovisual producido por la infancia y la adolescencia.

A partir del análisis de diferentes iniciativas en España, Latinoamérica y Europa, la investigación afirma que los estudios vinculados con la alfabetización audiovisual pusieron durante mucho tiempo su énfasis en la lectura crítica. Pero que, desde hace años grupos de niños de entre 8 y 12 años en distintas partes del mundo, han recibido con entusiasmo lecciones sobre los medios de comunicación audiovisuales. En ellos se ha instalado la curiosidad por conocer el paso a paso de los procesos de producción y el aprendizaje crítico frente a las producciones que día a día colman las pantallas del cine y la televisión. Señala que es importante no confundir entre niños que realizan documentos audiovisuales con la presencia de niños frente a las cámaras y destaca que no en todos los casos en que los niños realizan documentos audiovisuales los materiales son sorprendentes.

En cuanto a la percepción de los profesores y otros profesionales, los programas audiovisuales son bien considerados por parte de la mayoría de los docentes debido a los logros alcanzados con los niños. Sin embargo, con frecuencia estos adultos critican los mecanismos de funcionamiento de algunos de ellos. Los docentes señalan que algunos de estos proyectos están destinados a grupos de élite, en otros casos critican los mecanismos para lograr la financiación gubernamental y en varios se cuestiona la participación efectiva de los niños.

Se ha demostrado que los niños y jóvenes pueden crear buenas ideas si se los guía respetando sus opiniones y puntos de vista. Para que la utilización de la técnica sea provechosa y no sea solo una tarea lúdica, se deben prever acciones de interpretación del material producido y también de otros espacios como programas, películas, etc., que usualmente consumen en la televisión y el cine. La investigación postula que existe una estrecha relación entre la producción audiovisual y el grado de lectura crítica de los niños, tanto de sus trabajos como del de otros niños. El estudio propone orientaciones para avanzar hacia una educación crítica en medios que posibilite a los niños discriminar entre calidad y mediocridad.

El cine y la institución escolar

Por otra parte, se han relevado dos tesis en las que se estudia la relación entre el cine y la educación y más específicamente con la institución escolar. Si bien estas dos investigaciones analizan con mayor énfasis programas y tareas ligadas a la visualización y en menor medida a la producción, estas investigaciones resultan de interés ya que en ambos estudios se discute el componente moral y la enseñanza de valores involucrada en la relación cine - educación.

La tesis de doctorado titulada *“Cine, escuela y discurso pedagógico. Inflexiones históricas de una relación”* de Silvia Serra, Flacso. Buenos Aires, Argentina; 2008, analiza la relación cine-escuela desde una perspectiva histórica a lo largo de siglo XX. La indagación parte de la premisa de que cine y educación han compartido durante el siglo XX un régimen de visibilidad en el cual ver y conocer transitaban juntos en el marco de una sociedad en proceso de modernización. La investigación aborda las formas históricas que asumió el vínculo entre cine y educación analizando las condiciones que lo hicieron posible. La autora trabajó sobre un corpus conformado por la Revista “El Monitor de la Educación Común”, una revisión muestral de la Revista “La Obra” y otras publicaciones pedagógicas de menor alcance. Además, incluyó documentos ministeriales referidos a programas o iniciativas que abordan la relación entre cine y educación y repertorios bibliográficos de época directamente ligados al tema de la investigación.

El trabajo propone un abordaje conceptual del cine, la escuela y el discurso pedagógico, los ubica en el siglo XX y establece un primer conjunto de articulaciones entre cine y educación. Luego,

se centra en la emergencia del cine en el siglo XX y el inmediato impacto que este invento tuvo en los debates pedagógicos de la época. La década de 1930 va a dar lugar al cine sonoro y va a afianzar al cine como lenguaje de masas, abriendo un horizonte no sólo ligado al despliegue de la industria del entretenimiento sino fundamentalmente a la educación sentimental de las masas y al campo de las articulaciones políticas. Analiza cómo pueden pensarse los vínculos entre cine, política y formación de identidades colectivas en Argentina y qué respuestas formula la pedagogía —en este caso constreñida por su sesgo moralizante— sobre el vínculo entre cine, infancia y vida cotidiana. Además, trata el vínculo entre cine y educación a partir de la posguerra donde el cine se re-significa a partir de la emergencia de los fenómenos de comunicación de masas, donde la imagen adquiere cada vez un lugar más importante en los amplios procesos de transmisión de la cultura.

Para finalizar se relevan las últimas décadas desde 1980 hasta el presente, distinguiendo por un lado las formulaciones teóricas y las prescripciones didácticas que el discurso pedagógico ofrece alrededor del cine, y por otro lado las iniciativas pedagógicas del Estado que incluyeron cine y educación en programas o estrategias orgánicas de formación. La relación entre cine y escuela necesita, según Serra, ser atendida en términos de una articulación cambiante, conflictiva, progresiva y compleja, dado que en esta relación confluyen en ellas la forma de la transmisión escolar y sus modalidades históricas (que incluyen debates que van desde la imagen y la tecnología a la cultura de los sujetos que aprenden), cambiantes articulaciones entre escuela y sociedad (legitimaciones, demandas sociales, imaginarios, etc.) e importantes mutaciones en el modo en que cultura y tecnología se entrelazan. La presencia del cine en la escuela a través del tiempo puede prefigurarse como una huella indicial de una “gramática en movimiento”. Pero también puede ser vista como el punto de condensación de los modos en que la escuela procesa la transmisión de la cultura en un tiempo y espacio cambiante.

Según Serra, las inclusiones/exclusiones del cine en el escenario escolar constituyen una superficie de inscripción donde se anudan los avatares de la relación entre escuela y cultura, que no sólo tiene que ver con el contenido de lo que la escuela legitima en su interior (cierta cultura y no otra) sino también con la forma que la escuela se da para sí y lo que en esa forma se permite ajustar, ampliar o reformular a través del tiempo. La entrada del cine es apertura hacia

una dimensión técnica, a otros registros estéticos, al uso de la imagen en movimiento, a relatos con otras estructuras narrativas, al arte, a la legitimación de otras voces.

Con una temática cercana se sitúa la tesis doctoral de Rumualdo Antonio Machuca Ahumada *“La virtualidad educativa del cine y el programa la escuela al cine”* Universidad Complutense de Madrid. Facultad de Educación. Departamento de Didáctica y Organización Escolar. Madrid; 2012. El propósito de esta investigación es, según su autor, desarrollar y potenciar la posibilidad educativa del cine. Su marco teórico es la teoría de Jean Mitry y los aspectos educativos que ofrece el cine. Estudia su concreción en la práctica en el sistema educativo chileno a través del programa “La Escuela al Cine” y el desarrollo de los cineclubes escolares.

El estudio del cine se aborda en esta tesis desde la perspectiva de la educación no formal, pero defiende su alcance educativo a partir de la promoción de la experiencia fílmica en el ámbito de la educación formal. Para el autor la didáctica debe establecer cómo llevar a la práctica esta tarea. Machuca Ahumada sostiene como conclusiones de su trabajo que la educación cinematográfica no deberá limitarse únicamente a los aspectos estéticos de las películas, sino que también deberán tomar en cuenta sus aspectos sociales, morales y espirituales. Afirma que el segundo mundo en el que penetra el espectador de cine es una prolongación del mundo real y que los jóvenes, siempre que tengan discernimiento, podrían adquirir gracias al cine, nociones y una experiencia que les será muy provechosa en la vida.

La significación fílmica proviene de la unión de dos elementos básicos: el estético y el psicológico. La experiencia fílmica promueve en el espectador la educación de la sensibilidad, de la afectividad, de la racionalidad y también de la conciencia moral. Por tanto, la didáctica del cine y el tipo de crítica cinematográfica que deberá suscitarse en las aulas no podrá reducirse, como ocurre habitualmente, a un examen meramente semiológico del texto audiovisual, sino que tendrá que ampliarse a otro tipo de connotaciones artísticas, psicológicas, sociales, presentes de algún modo en las imágenes. La virtualidad educativa del cine se hace factible, en la medida que permita el logro de aprendizajes “de” y “para” la vida a través del desarrollo de la sensibilidad, el ejercicio afectivo - cognitivo de la psique y la razón y el compromiso de actuación socio-moral del hombre en medio

del mundo. Las experiencias de cine en el aula demuestran su potencial didáctico y educativo, su riqueza como recurso de enseñanza y su capacidad de enseñar valores a través de las emociones y sentimientos que despierta. Machuca Ahumada (2012) destaca la importancia de incorporar el cine en la educación formal teniendo en cuenta que: la enseñanza a través del cine permite un cambio radical de la metodología de enseñanza al interior de la sala de clases; son múltiples los ámbitos de aplicación aprovechando el valor educativo y formativo del cine (educación de valores, educación artística y musical, la historia, la biología, la economía, la salud, otros).

Resulta relevante señalar que desde una perspectiva crítica, la tesis de Serra pone en cuestión el valor moralizante del cine y la mirada sesgada sobre el cine que ha implementado históricamente la escuela. Por contrario, la tesis de Machuca Ahumada propone como una mejora y un argumento a favor de la inclusión del cine en la educación formal sus potencialidades para la enseñanza de valores y la educación moral que ejerce el cine.

Investigación acción y convergencia multimedial

Cabe reseñar el Proyecto de Investigación denominado “Vivir juntos en las aulas” de Gabriela Augustowsky y Carolina Masci. Ministerio de Educación de la Nación Argentina y Unicef; 2011. Esta investigación surge a partir del ciclo de micros “Vivir juntos” de televisión emitidos como separadores de programas en los Canales Encuentro y Pakapaka² (canales educativos dependientes del Ministerio de Educación de la Nación Argentina). “Vivir juntos” está estructurado como una serie de 26 microprogramas, cada uno de los cuales contiene testimonios de chicos de entre 6 y 19 años, en los que cuentan sus impresiones, experiencias, sentimientos o reflexiones sobre cuestiones como la amistad, la solidaridad, la equidad, la escuela, la familia o el futuro, entre otros temas relacionados con la convivencia en sociedad. Con el fin de reflejar distintas voces, se realizaron cerca de 100 entrevistas a niños y jóvenes para conformar una muestra aleatoria que, sin ser representativa, retrata la diversidad de pensamientos y realidades del país. El registro íntimo de los micros posibilita aproximarse a las ideas, sensaciones, y también dudas e interrogantes de los chicos, chicas y jóvenes que ofrecen su testimonio.

² Paka Paka significa juego de las escondidas en idioma quechua. Véase <http://www.pakapaka.gob.ar/>

Encuadrado en la filosofía del Canal Encuentro, “Vivir juntos” busca explorar la convergencia de contenidos televisivos, digitales y recursos didácticos para reflexionar e intercambiar ideas en el aula y en familia. Su experiencia se fundamenta en la idea de que el trabajo coordinado sobre múltiples plataformas y soportes suma valor agregado a las producciones y abre canales de comunicación enriquecedores, especialmente cuando la audiencia objetivo son chicos, chicas y adolescentes. “Vivir juntos” cuenta además con un sitio web que se estructura alrededor de la participación de los usuarios: es una plataforma para la expresión de opiniones y vivencias de los jóvenes, con el objetivo de generar una galería de testimonios de chicos, chicas y adolescentes de todo el país sobre los temas planteados en los micros de TV y en diversos formatos (vídeo, imagen, texto). Además, el sitio también ofrece material especialmente desarrollado para que docentes y familias puedan trabajar sobre la diversidad y la convivencia en la escuela y en el hogar. Se trata de un conjunto de actividades didácticas especialmente desarrolladas para trabajar los valores y la construcción de ciudadanía en el aula a través de las TIC y la televisión. Las producciones colectivas se pueden compartir en el sitio.

En este marco, se diseñó e implementó, como parte de la propuesta de “Vivir juntos” “Vivir juntos en las aulas”, un proyecto de investigación acción, participativo y de carácter formativo destinado a:

- Dar a conocer en profundidad el Programa “Vivir juntos” y sus posibilidades para el trabajo escolar.
- Ofrecer y construir en colaboración con los docentes, estrategias didácticas que favorezcan la reflexión sobre valores, la construcción de ciudadanía y de audiencia crítica.
- Brindar herramientas para facilitar el uso de las TIC dentro del aula.
- Reconocer apropiaciones, usos y reformulaciones por parte de los docentes de las actividades propuestas por “Vivir juntos”.
- Releva preferencias y motivaciones de los alumnos respecto del Programa “Vivir juntos”.

El proyecto se llevó a cabo durante el año 2011 en 50 escuelas de Nivel Primario correspondientes a cinco provincias de la República Argentina: Buenos Aires, Córdoba, Chaco, Misiones y Tucumán. La selección de las escuelas se llevó a cabo conjuntamente con los Ministerios de Educación Provinciales. En todos los casos se convocó a aquellas instituciones que tuvie-

ran interés o la necesidad de abordar la temática del proyecto. Para participar no se estableció ningún tipo de requerimiento técnico o edilicio. Teniendo en cuenta los resultados obtenidos en una evaluación de la página web, en relación con la edad de los participantes más frecuentes (11 años) y atendiendo a las características evolutivas y grupales del último año de la escuela primaria, se decidió trabajar específicamente con esta población. El fin de la primaria (con el ingreso a la Secundaria, las despedidas de los amigos de la infancia) fue seleccionado como un escenario propicio para abordar las temáticas de “Vivir juntos”. En las 50 escuelas se trabajó con todas las secciones (es decir todos los grupos) correspondientes al último año de la escuela primaria. Así, fueron destinatarios de esta propuesta 146 grupos del último año de la escuela primaria con un total de 3752 chicos y chicas, entre 10 y 13 años de edad.

El 50% de las escuelas participantes se ubican en zonas suburbanas, en barrios periféricos de las ciudades capitales provinciales. El 50% de las escuelas cuenta con una población de chicos y chicas pertenecientes a familias de nivel socioeconómico bajo y medio bajo. El 40 % de las escuelas recibe a una población escolar que pertenece a hogares de nivel socioeconómico bajo y con necesidades básicas insatisfechas, dichas familias son beneficiarias de la Asignación Universal por Hijo³ y /o algún otro tipo de beneficio social provincial o comunal.

En cuanto a la Metodología de investigación, se llevaron a cabo: a) instancias de capacitación docente y b) los talleres con chicos y chicas. Los docentes constituyen una pieza clave en todos los procesos de indagación, innovación e incorporación de nuevas propuestas al aula. En un contexto político de fuertes cambios, asociados con los planes de inclusión digital, son los docentes los actores centrales para generar la llegada genuina y duradera de todo proyecto. Uno de los desafíos de “Vivir juntos en las aulas” fue trabajar conjuntamente con los docentes de las provincias seleccionadas. Para esto se diseñó una instancia formativa, colaborativa, el “Taller de sensibilización” que se implementó previamente al trabajo con los alumnos en sus escuelas.

³ Asignación Universal por hijo para Protección Social Decreto 1602 /09 es un beneficio que le corresponde a los hijos de las personas desocupadas, que trabajan en el mercado informal o que ganan menos del salario mínimo, vital y móvil. Consiste en un pago mensual para niños menores de 18 años y para chicos discapacitados sin límite de edad. La asistencia a la escuela y los controles periódicos de salud son requisitos indispensables para cobrar la asignación.

Como parte del proyecto, en el mes de febrero de 2011 se llevaron a cabo seis talleres de sensibilización con docentes y personal directivo de las 50 escuelas participantes. Estos se realizaron en sedes de cada una de las provincias, en el caso de Buenos Aires la actividad se desdobló en dos grupos. Cabe destacar que, en todos los casos participaron autoridades educativas y referentes de proyectos provinciales. Asistieron un total de 183 docentes. El taller de sensibilización se propuso: dar a conocer los micros de “Vivir juntos” y el proyecto en su totalidad; establecer acuerdos de tarea conjunta en cada una de las escuelas; recabar información para ajustar la propuesta de taller con los alumnos/as.

Durante el desarrollo de los talleres los maestros y maestras observaron varios de los micros de TV, luego se discutió acerca de su contenido, el formato y la propuesta comunicativa multiplataforma. En los casos de las provincias de Tucumán y Misiones, los talleres se implementaron en el aula digital modelo pertenecientes a los Ministerios de Educación, esto permitió la navegación individual (cada uno de los docentes con su *netbook*) por el sitio web de “Vivir juntos”. En un tercer momento se abordaron las propuestas de actividades; se repartieron en pequeños grupos los cuadernillos con actividades sugeridas y se solicitó que analizaran las mismas críticamente y pensarán posibles usos para sus alumnos. En algunas provincias los docentes también grabaron sus propios testimonios.

En todos los casos, el taller tuvo una excelente acogida por parte de los docentes participantes. Aceptaron entusiasmados la invitación a participar, contaron acerca de sus escuelas y los modos de abordar las temáticas vinculadas con la formación ética y ciudadana. Asimismo, se analizó los alcances y las limitaciones tecnológicas de cada establecimiento. Para finalizar, los docentes completaron una ficha en la que se solicitó información acerca de sus escuelas y de sus alumnos y otros datos de interés para la preparación del taller con los chicos y chicas. En todos los casos se dejó a los docentes una copia en DVD de los micros de TV, un cuadernillo con las actividades sugeridas y una dirección de contacto para seguir comunicados antes de la llegada a sus escuelas.

Los talleres con los chicos y chicas en las escuelas se implementaron entre los meses de marzo y junio de 2011. Esta actividad estuvo a cargo, en cada grupo, de una pareja de talleristas, jóvenes profesionales (entre 25 y 35 años) con formación en los campos del diseño de

imagen y sonido, educación, sociología, pedagogía, arte. El taller se configuró con una estructura didáctica sólida, común a las 50 escuelas, que se ajustaría a los contenidos y características de cada grupo de alumnos atendiendo a lo realizado ya con sus maestras de grado (al llegar a la escuela los talleristas conversaban brevemente con la maestra acerca de lo ya realizado). En todos los casos se implementó una propuesta triangular, una primera instancia de mirar los micros, un segundo momento de reflexión, conversación, debate acerca de lo visto. En esta instancia se utilizaron diferentes modos de expresión (oral, escrita, dibujo) y se incorporó “nueva” información para enriquecer este momento. En una tercera etapa, los alumnos y alumnas organizados en pequeños grupos grabaron sus propios testimonios.

Los talleristas llevaron a las escuelas un *kit* tecnológico compuesto por dos *netbooks*, un mini-proyector y tres cámaras filmadoras. Resulta muy importante señalar que en el transcurso del proyecto este material fue utilizado por miles de chicos y que el mismo no sufrió ningún daño, el cuidado de la herramienta fue un contenido transversal de enseñanza a lo largo de todo el taller. Los tres momentos del taller realizados son:

1) Observación de los micros

En todos los casos fueron observados muy atentamente, en silencio. A los chicos y chicas les gustó especialmente el que refiere a miedos. La mayoría destacó que le gustaron las animaciones y muchísimo la música.

2) Conversación y confrontación de ideas y opiniones con el grupo

En esta instancia realizaron algunas de las actividades propuestas en el cuadernillo.

3) Creación de un testimonio audiovisual

Es también un momento de enseñanza donde se abordaron los componentes: estéticos, artísticos, creativos y también técnicos, tecnológicos e informáticos.

En la Provincia de Misiones y la Provincia de Buenos Aires, los chicos y chicas, además, observaron sus producciones y conversaron acerca de lo creado. Todos los testimonios producidos fueron grabados y enviados en un DVD a cada una de las escuelas participantes. Muchos de estos también fueron subidos a la página web de “Vivir juntos”. En todos los casos, esta secuencia

propone una instancia de continuidad, de vuelta al punto de partida, al sitio web y a los micros de “Vivir juntos”, pero enriquecidos por las experiencias realizadas. Entre los resultados del estudio, cabe mencionar los usos y adaptaciones realizadas por los docentes. Con el fin de conocer las actividades que los docentes habían implementado previamente a la llegada de los talleristas a cada una de las escuelas, se realizó -antes de comenzar el taller- un breve cuestionario a la maestra/o del grupo. Además, se tomaron registros fotográficos de las producciones de los chicos /as que se exhibían en las paredes de las aulas y pasillos de la escuela. En muchos casos los alumnos/as con sus maestras produjeron carpetas con dibujos, registros fotográficos y/o en vídeo que entregaron a los talleristas.

El análisis de toda la información recogida permitió reconocer que, en la mayoría de los grupos, los docentes habían desarrollado secuencias de actividades de diferente alcance temporal: desde una actividad única hasta módulos “Vivir juntos” diseñados para varios meses de trabajo escolar. Las tareas realizadas dan cuenta de numerosas adaptaciones, cambios y transposiciones didácticas elaboradas por los docentes. Cada maestra/o utilizó los recursos facilitados y las actividades sugeridas por el proyecto de un modo personal, entramado activamente con sus propias decisiones pedagógicas y sus concepciones sobre la temática que aborda “Vivir juntos”. En muchas escuelas se observó además la presencia de prescripciones y estilos de trabajo determinados institucionalmente y, en algunos casos, pautadas o facilitadas por las autoridades educativas jurisdiccionales.

En términos generales, es posible establecer tres tipos de actividades realizadas: a) actividades similares o que recrean –de modo cercano– las propuestas por el proyecto, b) actividades mixtas que combinan “Vivir juntos” con otro tipo de abordajes, c) actividades con escasa incorporación, uso superficial o sólo formal de lo sugerido por “Vivir juntos”. Se trata de actividades que reproducen modalidades “tradicionales” de la gramática escolar y la enseñanza de valores. En la mayor parte de los casos se han realizado actividades definidas como “mixtas”. En casi todas las escuelas visitadas se evidencian adecuaciones a los formatos y materiales “clásicos”, propios de lo escolar, como el cartel realizado en papel afiche. En algunos grupos, estas formas se combinan con la gráfica de los micros de TV y el sitio web de “Vivir juntos”. La consigna, frecuente, de realizar una síntesis grupal de las opiniones sobre un tema y el soporte

físico de esta tarea (afiche, cartulina, marcadores) contribuye muchas veces a la producción de definiciones y dibujos estereotipados, consensuados en el sentido común y la frase hecha. Sin embargo, es sumamente importante señalar que en todos los casos analizados se observaron innovaciones relevantes: 1) el uso de los micros de TV en una secuencia didáctica para abordar los valores en la escuela. Por lo general, como motivación e inicio de la secuencia, 2) el tratamiento de contenidos poco frecuentes en el ámbito escolar, principalmente los temas miedo y futuro, 3) el uso didáctico, con intencionalidad formativa, de la cámara de vídeo o la aplicación vídeo de la telefonía móvil.

Sin embargo, el análisis permitió reconocer también que el uso de “nuevos” dispositivos y materiales, de nuevas TIC -filmadoras, teléfonos, computadoras- no garantizan por sí mismos la innovación didáctica y el cambio de enfoque en la enseñanza de valores. No se trata sólo del empleo de las herramientas, sino fundamentalmente de las intencionalidades pedagógicas y las acciones que se propician con estas. Por otra parte, las actividades realizadas en las aulas antes de la llegada de los talleristas permitieron tender un hilo conductor y establecer un diálogo entre la experiencia no habitual del taller de “Vivir juntos” y la vida cotidiana de la escuela. Esto permitió expandir en el tiempo la propuesta. Algunos docentes refieren que este proyecto y el material recibido les ayudó a organizar, sistematizar y mejorar, con el uso de los micros de TV, algunas tareas que ya realizaban. Una de las docentes (que diseñó su plan anual de Formación ética y ciudadana con el proyecto) destacó que esta experiencia le permitió legitimar lo que ya pensaba e implementaba, especialmente el uso de teléfonos celulares para trabajar en el aula. Para otros, se trató de estrategias desconocidas y destacan su carácter totalmente innovador. En todos los casos se destaca la posibilidad de expresión, de integración grupal, y el acercamiento “de otro modo” a sus propios alumnos/as.

Las actividades dan cuenta también de las consecuencias positivas de la estrategia de formación docente seleccionada por el proyecto. En esta, el maestro/a es protagonista y co-creador y no sólo un observador o implementador de proyectos que se diseñan por fuera de la escuela. Este aspecto fue destacado muy positivamente por todos los maestros/as participan-

tes. Los talleres realizados en las escuelas han mostrado una amplia variedad de situaciones en las que chicos y chicas activaron sus habilidades, actitudes, gestos, nociones y saberes vinculados con las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), entendidas como formas culturales que implican para los niños y jóvenes no solamente su consumo, sino también nuevas oportunidades de producción. Así, se pudo reconocer también, como el dispositivo audiovisual - la cámara filmadora y la consigna de crear un testimonio- producía situaciones de trabajo colaborativo, de juego compartido y de asociación para la tarea.

En términos didácticos, esta experiencia otorgó nuevos sentidos a la práctica habitual de las escuelas de usar las cámaras sólo para registrar actos y otros eventos institucionales. Ya en las instancias previas, los docentes comenzaron a explorar usos novedosos del registro audiovisual. En este sentido, el proyecto “Vivir Juntos en las aulas” exhibe una estrategia de trabajo escolar que legitima el ingreso de cámaras y teléfonos a los salones de clase con fines pedagógicos. En este contexto, los docentes demandan “capacitación”, pautas para entender mejor la herramienta y su lenguaje. Quedó planteado el desafío de integrar la cámara de vídeo a las prácticas escolares, creando usos “cómodos”, cercanos a los docentes y con sólidos sentidos formativos. En el desarrollo de “Vivir Juntos en las aulas”, esta tecnología demostró ser una aliada para enseñar los valores del pluralismo, la comprensión y la cooperación mutua. Estos valores son las condiciones del trabajo grupal, pero son también, e indisolublemente, los temas, los contenidos de la convivencia democrática que propicia el proyecto.

Los proyectos en acción. Los discursos y reflexiones desde y en las prácticas

Una parte importante de los discursos, reflexiones y orientaciones didáctico/pedagógicas en relación con la creación audiovisual de niños y niñas se despliega en el marco de los mismos proyectos y programas que las realizan. Si bien estos discursos no son resultado de indagaciones con las metodologías y estrategias propias de la investigación científico-social y/o de la investigación en el terreno de las artes, estos proyectos son usinas de producción tanto de prácticas como de discursos que no puede ser omitida en tanto antecedente y estado del arte del tema.

En la actualidad, todos los programas, proyectos, actividades cuentan con algún tipo de desarrollo digital, virtual, al que se puede acceder vía internet, una página, un sitio, espacios de convergencia audiovisual, blogs. Esos formatos digitales conforman un universo que aporta una importante base de información para acceder a sus propuestas y en gran medida a las perspectivas que las sustentan. Estos se relevan y analizan sistemáticamente en el Capítulo 4 de la presente tesis.

2

MARCO METODOLÓGICO

La presente memoria emplea las directrices establecidas por las Normas APA en su 6ta. edición para la organización de citas, notas, referencias bibliográficas, presentación de imágenes, organización de índices y anexos.

La tesis se estructura y se presenta organizada en seis capítulos.

En el Capítulo 1: Introducción, se postula el tema, su justificación, interés y relevancia actual, se enuncian las hipótesis iniciales y se desarrollan los objetivos de investigación; además se exponen ampliamente los antecedentes de investigación del tema seleccionado.

En el Capítulo 2: Marco Metodológico, se desarrolla y fundamenta la perspectiva metodológica seleccionada para el estudio realizado. En este apartado se argumenta la elección de la perspectiva cualitativa interpretativa y se describe minuciosamente cada una de las instancias implementadas para llevar a cabo el cumplimiento de los objetivos del presente estudio. Además, se describe la metodología del Estudio de casos y los criterios utilizados para la selección de casos; se describen las técnicas y los instrumentos para la recolección de información empírica implementados. El contenido de este capítulo se vincula y complementa con el apartado 4.1 que describe en profundidad las tareas realizadas durante el Trabajo en terreno y el Análisis de datos. Toda la documentación referente a la metodología del presente estudio se encuentra disponible en los Anexos Documentales.

El Capítulo 3: corresponde al Marco Teórico. Este capítulo se estructura en tres grandes apartados: 3.1 Consideraciones epistemológicas para la construcción de un marco teórico; 3.2 Sobre el cine y el universo audiovisual; 3.3 Cine, prácticas audiovisuales y educación.

En el Capítulo 4: Estudio de casos. Trabajo en Terreno y Análisis de Datos se expone exhaustivamente el trabajo en terreno realizado en cada una de sus etapas e instancias de recolección, registro y análisis de la información empírica. Dentro del Capítulo 4, en el apartado 4.1 se explica la estrategia metodológica empleada durante la totalidad del trabajo en terreno; en los apartados 4.2, 4.3 y 4.4 se presenta el proceso del estudio de cada uno de los casos abordados

en profundidad. En estos apartados se presenta exhaustivamente el proceso de análisis de datos realizado de acuerdo a la perspectiva metodológica seleccionada. Resulta importante señalar que en estos apartados se incorporan las conclusiones parciales y hallazgos específicos de cada uno de los casos.

En el Capítulo 5 se desarrollan las Conclusiones generales de la investigación. En estas se establece el cumplimiento de los objetivos de investigación, se incluyen los alcances de las hipótesis iniciales, se exponen las aportaciones de la investigación realizada y se postulan líneas de futuras indagaciones acerca de la creación audiovisual infantil.

El Capítulo 6 incluye las Referencias Bibliográficas y la Bibliografía utilizada a lo largo de todo el proceso descrito, asimismo se incluye la Filmografía visualizada y Webgrafía consultada.

Por último, en los Anexos Documentales se incorporan los instrumentos para la recolección de información empírica empleados, las planillas de volcado de datos durante el proceso de análisis de datos y las fuentes secundarias impresas. Las fuentes documentales audiovisuales se presentan en el DVD adjunto, estas además pueden consultarse en línea.

2.1 Perspectiva cualitativa interpretativa. El estudio de casos

La investigación desarrollada se inscribe en las perspectivas cualitativas interpretativas de investigación. Se realizó un estudio de casos con un diseño de enfoque progresivo; en una fase preliminar se implementó una búsqueda, registro y análisis sistemático de proyectos, en una segunda fase y tomando los resultados iniciales se seleccionaron tres casos para su estudio en profundidad. Como parte de la estrategia metodológica seleccionada se utilizaron diferentes instrumentos para la recolección de la información empírica durante el trabajo en terreno: la entrevista en profundidad, la observación participante, el registro fotográfico contextual y de actividades. Además se recabaron fuentes documentales secundarias: fuentes audiovisuales y fuentes impresas.

El presente proyecto se enmarca dentro de las perspectivas cualitativas interpretativas de investigación. Esta opción se sustenta en las características del objeto de estudio y los enunciados interrogativos que se realizan a dicho objeto. Se trata de un proceso cuyo propósito fundamental es generar teoría en una estrategia espiralada de construcción de categorías que permitan comprender el objeto de estudio. Así, desde la lógica intensiva, se enfatiza la inducción analítica, la búsqueda de comprensión, la generación de teoría y la especificidad. Es un proceso en el que a partir de una teoría orientadora y conjuntamente con la información empírica, producto del trabajo en terreno, se busca construir categorías interpretativas; se trabaja con pocos casos para profundizar el significado y desarrollar procesos de comprensión (Goetz y Le Compte 1988).

En el marco de la perspectiva cualitativa interpretativa, la presente investigación adopta la estrategia metodológica del estudio de casos. El estudio de casos es un procedimiento de indagación sistemática y crítica de un fenómeno determinado, este es además un proceso de generación de conocimientos que se suman a los que ya son públicos sobre el tema en cuestión (Simons, 2011). Así, el estudio de casos tiene por objeto abordar la particularidad y la complejidad de un caso singular; se trata de un estudio específico, exhaustivo, interpretado en el marco de un escenario sociocultural concreto que, en las investigaciones educativas, asume su propia lógica y finalidad. En el campo de la educación los casos de interés suelen ser personas, programas, proyectos, instituciones. Cada caso cuenta con un funcionamiento propio y complejo y su estudio se caracteriza por ser holístico, empírico, interpretativo y empático (Stake, 2005).

El estudio de casos fue seleccionado como la estrategia metodológica más adecuada para aproximarse a la comprensión de lo no corriente, de lo no habitual de esta temática. El carácter singular de la creación audiovisual infantil como práctica educativa requiere que se consideren las especificidades y las diferencias. Se trata de bucear, de adentrarse en los acontecimientos mediante la observación, la escucha atenta, el registro con variadas herramientas y el análisis del significado de sus particularidades de manera situada, atendiendo al contexto sociocultural del que forman parte.

Las etapas del diseño de la presente investigación no constituyen procedimientos aislados o compartimentos estancos, la perspectiva asumida implica el desarrollo de “rondas”, secuencias espiraladas, de acercamiento al tema de estudio en las que se va profundizando la relación entre la teoría y la información empírica producto del trabajo en terreno (Sautú, 2005). No obstante ello es posible describir, en términos generales, una cronología de las tareas realizadas.

Para comenzar el estudio se llevó a cabo una revisión bibliográfica general a fin de reconocer y sistematizar los términos y conceptos teóricos claves; estas lecturas posibilitaron trazar un primer mapeo de autores, citas bibliográficas cruzadas y el reconocimiento de campos disciplinares y referentes teóricos. Simultáneamente con la lectura y el fichado inicial de bibliografía se desarrolló una búsqueda sistemática de antecedentes de investigaciones que abordan el tema de estudio y una primera ronda de entrevistas informales a informantes claves sobre el tema. Luego, se realizó la selección de la bibliografía especializada y su examen exhaustivo. Asimismo, durante esta etapa de desarrollo la visualización de cortometrajes y largometrajes referidos en la bibliografía y que resultan necesarios para la comprensión de la temática. La revisión de antecedentes de investigación, conjuntamente con el abordaje del extenso material bibliográfico permitió construir un marco teórico para abordar la creación audiovisual infantil como práctica educativa⁴. El marco teórico producido se presenta en el Capítulo 3.

⁴ Esta etapa se cumplimentó, en gran medida, durante el período 2011 y 2012, posteriormente fue ajustada y enriquecida durante 2013 y 2014.

En una segunda etapa de la investigación se desarrolló el estudio de casos (con trabajo en terreno) con un diseño de enfoque progresivo⁵. El enfoque progresivo significa la focalización atendiendo a la relevancia y la significación de los factores de la realidad que aporta en trabajo en terreno. En la medida que no se pretende buscar regularidades, patrones y leyes universales; la estrategia de investigación interpretativa capta en el terreno aquellos acontecimientos que resultan significativos y por tanto merecen mayor atención y profundización. El diseño de enfoque progresivo implica que, en el transcurso de la investigación, se producen sucesivas concreciones que ajustan el foco de acuerdo a la significación que van adquiriendo los diversos acontecimientos y/o factores (Sverdlick, 2007). Así, en el desarrollo del estudio de casos se distinguen dos fases:

- a) fase preliminar;
- b) estudio de tres casos en profundidad.

a) Fase preliminar

En esta fase inicial se implementó una búsqueda extensiva de prácticas educativas (programas/proyectos/actividades) abocadas a la creación audiovisual infantil. Teniendo en cuenta que todos los programas/proyectos cuentan con algún tipo de desarrollo digital, virtual, al que se puede acceder vía internet, para esta búsqueda se emplearon como una fuente de información secundaria los sitios web y espacios de convergencia audiovisual de dichas propuestas.

A partir del relevamiento general (internacional) realizado se situó el foco en España y América Latina, esta tarea permitió reconocer 40 proyectos de creación audiovisual infantil. Atendiendo a la perspectiva y los propósitos del presente estudio y con el fin de abordar con mayor detalle algunas de estas propuestas, se realizó un nuevo “recorte” enfocando específicamente en aquellos proyectos que se implementan en España y Argentina. Para esta selección se establecieron una serie de criterios, los programas /proyectos debían reunir los siguientes requisitos:

- Los niños y niñas son creadores, productores (no sólo receptores).
- Cuenta con tres años de funcionamiento (como mínimo).
- Genera algún cambio y/ o presenta interés para la comunidad destinataria.

⁵ Esta etapa se desarrolló en el período comprendido entre 2013 y primer semestre de 2014.

- En su sitio web se explicitan y desarrollan los propósitos y fundamentos teórico-conceptuales.
- Exhibe material teórico, documentación, enlaces.
- Ofrece acceso a sus producciones y/o registros fotográficos de sus actividades.

Así, en la fase preliminar, partiendo del universo teórico conformado por todos los proyectos y programas que se desarrollan en el mundo se ha conformado un muestro intencional con aquellos que se realizan en España y Argentina y que se ciñen a los criterios establecidos. Esta tarea permitió consignar 12 proyectos. Sin descuidar sus particularidades cualitativas (de orden discursivo, estético, visual) se elaboró un instrumento, una ficha de relevamiento, para organizar, sistematizar y luego analizar los datos que aportan cada uno de los sitios web de los 12 proyectos seleccionados.

De esta forma, las tareas de investigación implementadas en la fase preliminar posibilitaron:

- trazar un primer mapa de localización de programas y proyectos y la descripción de sus características generales (con énfasis en España y América Latina),
- definir focos de interés, enunciar supuestos y construir categorías de análisis (en estrecha relación con el marco teórico),
- describir y analizar 12 proyectos (5 en España y 7 en Argentina),
- obtener información empírica para la selección de los casos a estudiar en profundidad,
- diseñar instrumentos para la recolección de información empírica.

La descripción de tareas, instrumentos, análisis de datos y resultados de la fase preliminar se desarrollan en el apartado 4.1 de la presente tesis.

b) Estudio de tres casos en profundidad

La fase preliminar ha permitido esbozar un panorama general sobre el tema y una primera aproximación a 12 propuestas vinculadas con la creación audiovisual infantil, tanto desde el punto de vista organizacional como didáctico.

Con un enfoque progresivo, atendiendo a los objetivos y a los resultados de la fase inicial (la variedad y complejidad de propuestas existentes), se seleccionaron 3 casos para estudiar en

profundidad. Los criterios empleados para la selección de casos mantienen en primer término algunas de pautas para la selección aplicada en la fase inicial:

- Los niños y niñas son creadores, productores (no sólo receptores).
- Cuenta con tres años de funcionamiento (como mínimo).
- Genera algún cambio y/ o presenta interés para la comunidad destinataria.

Se suman además como criterios para la selección:

- Viabilidad del estudio y disponibilidad logística (por esta razón se estudian proyectos localizados en Argentina).
- Disponibilidad de los responsables de proyectos a participar de la investigación (de carácter voluntario y que requiere de una activa colaboración de los responsables de los proyectos casos).

Cabe señalar, además, que se ha seleccionado como caso de estudio (entre los tres) un festival de cine realizado por niños y niñas atendiendo a la información recabada en la etapa preliminar y las siguientes consideraciones:

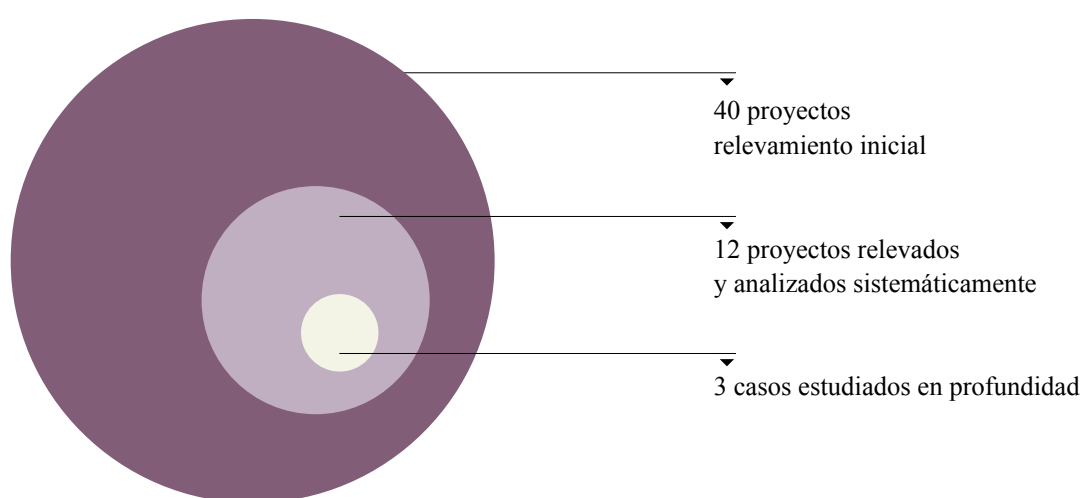
- La importancia creciente de este evento para las actividades de creación infantil.
- La mención de los festivales en todas las páginas web de proyectos.
- Las actividades de realización que se implementan en el marco del festival.
- La posibilidad de acceder a visualizar un número importante de realizaciones infantiles variadas.

Con estos criterios, y en consonancia con el diseño de la investigación en su totalidad, se escogieron 3 casos de estudio correspondientes a la República Argentina cuyos datos (recogidos en el relevamiento inicial) permitieron establecer su pertinencia y relevancia. Asimismo estos 3 proyectos son referidos por docentes y especialistas –entrevistados informalmente– debido a su interés social, la riqueza y variedad de sus producciones, el valor de sus estrategias de trabajo y su apertura a la comunidad.

Tomando estas referencias se realizó una ronda de entrevistas iniciales de acercamiento y presentación con los responsables de cada proyecto. Las entrevistas realizadas dieron cuenta

de: el interés de su propuesta en relación con los objetivos de esta investigación, la continuidad de su tarea, su disponibilidad y voluntad de participar del estudio. De esta manera, se seleccionaron para realizar el estudio de casos los siguientes proyectos: “Cine + Chicos”, “Animate a animar”, y el Festival de cine para niños “Ojo al Piojo!”.

GRAFICO 1. Estudio de casos. Diseño de enfoque progresivo



Para el estudio de los 3 casos se diseñaron y aplicaron los siguientes instrumentos para la recolección de información empírica:

- Entrevista en profundidad.
- Observación participante.
- Relevamiento fotográfico sistemático (contextual y de actividades).

Además se recabaron durante el trabajo de campo las siguientes fuentes documentales para su análisis:

- Fuentes documentales audiovisuales: cortometrajes realizados por niños/as; piezas audiovisuales realizados por los responsables del proyecto, piezas audiovisuales realizadas por el canal de televisión educativa (Encuentro), cortometrajes de animación realizados por artistas que se proyectan a los niños/as en los proyectos.

- Fuentes documentales impresas: material didáctico para maestros, convocatorias y fichas de inscripción, catálogos y programas para niños/as, artículos periodísticos.

Como fuente de información complementaria se emplearon los sitios web de programas/proyectos/festivales, instituciones, municipios y ciudades, organismos públicos.

Atendiendo a la perspectiva general del estudio, para el análisis de la información empírica se empleó un procedimiento cualitativo, el método comparativo constante. Este procedimiento tiene por objeto generar, en el marco del interjuego teoría, empiria, un sistema de categorías conceptuales que permitan comprender el fenómeno en estudio. Las categorías se desarrollan a través de un proceso inductivo en el que conjuntamente se codifica la información y se la analiza (Glasser, Strauss, 1967). En este proceso, las categorías de análisis que se emplean para la interpretación de los datos fueran construidas tomando los enunciados interrogativos, el marco teórico y los resultados de la fase preliminar. Estas categorías iniciales luego se completaron y enriquecieron con las categorías emergentes a fin de abordar y comprender los datos en su multiplicidad. En el Capítulo 4 (apartado 4.1) se presentan y desarrollan los procedimientos e instrumentos de recolección de información empírica empleados. Además se describen los procedimientos y el sistema de análisis categorial utilizado.

En el estudio de casos los actores desempeñan un papel fundamental, si bien los responsables y docentes de los proyectos entrevistados son los investigados, sus observaciones y comentarios, acerca del análisis y la interpretación de los datos –construidos por el investigador/a– resultan de sumo interés. En un proceso que Stake (2005) denomina revisión de los interesados, se envió a los entrevistados de cada proyecto en una primera instancia la desgrabación textual de sus entrevistas, y en una segunda instancia la descripción y el análisis interpretativo acerca de sus proyectos. Se trató de un momento de retroalimentación que posibilitó triangular las observaciones e interpretaciones realizadas (por la investigadora).

MARCO TEÓRICO

3. 1 Consideraciones epistemológicas para la construcción de un marco teórico

En las últimas décadas las creaciones infantiles y las prácticas en educación artística, el cine y lo audiovisual han sido tratados y analizados por aparatos conceptuales disímiles que se presentan, en gran medida, de modo desarticulado; sin embargo, todos tienen en común su potencialidad para incidir en las prácticas, para producir efectos y moldear acciones. Efectos y acciones que a su vez, al ser investigados sistemáticamente, producen nuevas categorías teóricas para incorporar a este campo de conocimiento en proceso de conformación.

El objeto de estudio de esta tesis podría definirse ante todo como una práctica que busca su teoría, o sus teorías. Para comenzar, su título demarca y convoca cuerpos disciplinares amplios: el cine, la creación audiovisual, el arte, la educación artística, la didáctica. Pero las creaciones audiovisuales infantiles y los proyectos en que estas se enmarcan plantean un desafío particular: poner en relación las trayectorias y el acervo acerca de la creación en la infancia con el valioso *corpus* teórico de la producción cinematográfica y audiovisual, que fue pensado en términos de creación adulta. Además, se suman condiciones que desafían a revisar conceptos y tradiciones tanto teóricas como metodológicas: los dispositivos de creación /producción, la autoría grupal (no individual) del trabajo de los niños y niñas, los enormes desacuerdos terminológicos, la rapidez con que se desarrollan las innovaciones, entre otros.

Así, construir un marco teórico para abordar la creación audiovisual infantil como práctica educativa implica en primer lugar definir, elegir, recortar los cuerpos teóricos que servirán tanto de andamio como de lente para observar, analizar e interpretar dicho objeto. Tal como se ha señalado en los antecedentes de investigación, se trata de un objeto de estudio cuya condición es aún la de objeto en construcción, una temática en la que se articulan de modos muy diversos, y más o menos explicitados, acciones prácticas y postulados teórico-conceptuales de diversos *status* epistemológico.

Cauquelin (2012) aborda esta cuestión en el campo del arte y analiza cuál es la acción de lo teórico en el dominio del arte, cómo articula con el cuestionamiento de la obra y de qué maneras lo teórico se manifiesta. Para esto realiza una tipología de las teorías del arte existen-

tes desde el punto de vista de sus efectos. La autora sostiene que a fin de tener en cuenta los efectos es necesario convocar una amplia gama de discursos que no suelen considerarse como teorías propiamente, pero cuyos enunciados presentan elementos teóricos que impactan directa o indirectamente en las prácticas artísticas.

Las teorías proceden de un sistema, pero estas son sólo una porción de una actividad teórica más amplia. Esta perspectiva permite abrir el campo a discursos de distinto género, más allá de las teorías especulativas y por tanto provocar un impacto mayor en los juicios y en la actividad estética en general. Esta situación es semejante a la que se observa en los campos disciplinares de la didáctica general y las didácticas específicas en los que teorías de alto nivel de estructuración y formalización conviven con una enorme variedad de géneros discursivos en torno a lo didáctico.

Cauquelin avanza hacia la definición de la teoría o de lo teórico en el arte como una actividad que construye, transforma y modela su campo; una teoría es aquella que tiene poder para construir su objeto. Es la relación de la teoría con la práctica la que justifica su existencia, y es esta relación misma la que podemos calificar de teórica. Son teorías del arte “todo discurso cuyo efecto es posible percibir en el campo artístico” (Cauquelin, 2012, p. 7). De esta manera, abre la teoría a un campo más amplio que el consignado habitualmente y conforma una tipología de teorías a partir de sus acciones: a) fundación, b) acompañamiento y c) involucramiento.

a) Fundación. En el arte las acciones fundadoras son aquellas que construyen un dominio particular entre todos los dominios de actividades; situadas en la antigua Grecia marcan el inicio de la razón, la ciencia, la sabiduría y el arte. Las teorías fundadoras se ubican en el campo de la filosofía pero esto no significa que el arte haya emergido de los pensadores - filósofos, como ejemplo cabe mencionar la obra de Platón, en la que el arte se evoca como actividad esporádica. Sin embargo, se siembra las semillas de teorías, o ideas o tonalidades de un ambiente en el que el arte y su concepto de lo bello aparecen, se enuncian. La idea de arte platónica y de lo bello traza un “horizonte teórico” más que una teoría propiamente dicha, y a esta acción fundadora Cauquelin la denomina ambiental. Otra acción fundacional más concreta consiste en plantear reglas de acción, tales que si se obedecen su resultado será una obra de arte,

pone límites a la actividad señalando qué es y que no es arte. Aristóteles constituye un ejemplo de tal discurso prescriptivo, también los postulados de Immanuel Kant y Theodor W. Adorno ilustran estas teorías denominadas “conminativas”.

b) Acompañamiento. Las teorías fundacionales van siempre seguidas, acompañadas, de otras teorías que intentan dilucidar el proceso artístico y las obras mismas. Con herramientas conceptuales provenientes de disciplinas ya constituidas edifican un sistema de lectura, de desciframiento de las obras e intentan además ofrecer al espectador y al artista nociones apropiadas para la producción de la obra y su comprensión. Cauquelin ubica aquí a la lingüística, semiología, psicoanálisis, hermenéutica, fenomenología, historia que realizan su aportación teórica y mantienen el movimiento incesante del pensamiento alrededor del arte: “Es una teorización de las prácticas que modela la práctica misma. Al responder a este llamado, muchas veces al anticiparlo, los artistas se entregan también al ejercicio de una práctica teorizada que se nutre de comentarios provenientes de estos horizontes.” (Cauquelin, 2012, p. 10).

c) Envolvimientos. Las herramientas teóricas tienen fuertes resonancias en el mundo del arte, Anne Cauquelin cita a modo de ejemplo las operaciones del lenguaje, las figuras del discurso, los modos de representación, la intención y la intencionalidad, el ser y el tiempo, la negación y la negatividad, construcción y deconstrucción; también incluye los universos políticos y sociales y los universos filosóficos.

Por otra parte, los públicos no llegan a las obras con ingenuidad, sino que también están subordinados a ideas previas, a nociones de lo que debe o no ser arte, y a su vez emiten juicios y teorizan acerca de lo que se les muestra. Esta “*doxa* teorizante” es tenida en cuenta por cómo limita las actividades artísticas y les asigna un espacio cerrado donde exponerse sin el cual quedarían como letra muerta. Aunque la *doxa* es opinión y por tanto errática, cambiante y sin fundamento, dicho rumor compuesto por todas las apreciaciones que se realizan sobre arte, su papel social, su precio y su sentido, tanto en ámbitos designados “cultos” como los demás, establecen un telón de fondo que la autora califica como “extraordinariamente estable” y que recoge todo tipo de teorías que se mezclan con ingenuidad.

Para Cauquelin (2012) este rumor conforma un discurso de cierto tipo de género, es un modo específico y no un subgénero. Este discurso tiene sus propias reglas, funciona con las analogías, la verosimilitud, la creencia, el tercero no excluido, lo implícito, el semi-sentido, características que son también apropiadas para hablar de las obras de ficción. Este modo conforma un trasfondo, un mundo persistente, un pretexto y un contexto preexistente; es un acompañamiento permanente de las manifestaciones artísticas. Esta *doxa* produce expectativas, maneras de pensar y de producir arte. No se trata de agregados prescindibles, palabrerío inútil, son el oxígeno indispensable para la vida de las obras, donde el arte se desarrolla y un espacio fuera del cual podría asfixiarse. “La obra en sí no existe, en efecto se dice obra a través y con la condición de darle una forma, de ponerla en un sitio. Fuera de dicho sitio, construido por la teoría y mantenido vivo, no es nada. Hacen falta esas mediaciones, el trabajo que teje incesantemente el comentario, para que se la reconozca como obra.” (Cauquelin, 2012, p. 12).

Al abordar la relación teoría-cine, Deleuze (1996) sostiene que una teoría del cine no es una teoría “sobre” el cine, sino sobre los conceptos que el cine motiva, los que a su vez, están en relación con conceptos que corresponden a otras actividades. Deleuze postula entonces que la teoría del cine no trata acerca del cine, sino sobre los conceptos del cine, que no son menos prácticos, efectivos o existentes que el cine mismo. A fin de analizar esta compleja relación hace una comparación entre los artistas que realizan cine y los de otros campos del arte y afirma que en todos los casos son ellos mismos los que están en mejores condiciones de reflexionar acerca de lo que hacen. Pero, al hablar, se transforman en otra cosa, se transforman en filósofos o en teóricos. Los conceptos del cine no constituyen pautas o postulados preestablecidos en el cine y por tanto, al preguntarse acerca del cine la pregunta deviene en algún momento en qué es la filosofía. El cine es una nueva práctica de las imágenes y los signos, la filosofía hace su teoría en tanto práctica conceptual. Ninguna determinación técnica, aplicada (psicoanálisis, lingüística) o reflexiva, resulta suficiente para establecer los conceptos del cine mismo.

La relación teoría –práctica, hacer– reflexión es parte también del pensamiento didáctico. La didáctica entendida como la teoría que asume como objeto la enseñanza se conforma desde sus inicios como una teoría normativa, fuertemente ligada a la práctica. El conocimiento

didáctico se presenta históricamente vinculado con la formulación de reglas y principios de acción, pero estos se asientan en una fuerte raíz filosófica, el ejemplo paradigmático es la obra de Juan Amos Comenio. Sin embargo, a lo largo de la historia de la disciplina, y con un fuerte énfasis a partir de los años 1970, los paradigmas hegemónicos fueron las corrientes tecnicistas e instrumentalistas que despojaron a la didáctica de su contextualización, de su base empírica social y propusieron métodos o técnicas universales para la resolución de problemas pedagógicos entendidos como problemas meramente metodológicos/técnicos. Al analizar en términos epistemológicos la didáctica contemporánea, Camilloni (2007) sostiene que en tanto disciplina, al igual que otras, es un dominio sistemático de conocimientos que implica muchos componentes, estructuras conceptuales, herramientas procedimentales, modos y métodos de investigación, una sintaxis entre los conceptos, modos de inferencia propios, pero también valores, actitudes, hábitos y siempre comunidades científicas.

En términos generales, el conocimiento actual es producto de desarrollos interdisciplinarios, multi-profesionales, y todos los límites disciplinarios ya son difíciles de sostener. La didáctica se ocupa de la enseñanza y tiene un objeto, sin embargo las maneras de abordarlo, el tipo de discurso, el texto que construya, son los elementos que van a constituir el campo propio de la disciplina. Para ello utiliza aportes de variados campos, en razón de un movimiento de circulación de teorías y de conceptos de una disciplina a otra que se está generalizando actualmente en las ciencias sociales y no sociales. Según Camilloni, en la Didáctica este trabajo no es nuevo, pero el problema más difícil de resolver es la asincronía en el desarrollo de las teorías sociales y la elección de los criterios de integración a aplicar. El *corpus* teórico que se presenta a continuación da cuenta de las variadas formas que asume la díada teoría-práctica en las construcciones teóricas y de los procesos denominados de “trasvasamiento” entre teorías. Las concepciones del mundo, de la acción humana, de los valores y del conocimiento tienen una posición privilegiada y circulan entre todas las disciplinas que se abordan.

3. 2 Sobre el cine y el universo audiovisual

3.2.1 Los orígenes: entre la ciencia positiva y la mágica ilusión

Desde fines del siglo XVIII y hasta mediados del siglo XIX en Europa gozaba de amplia difusión un género dramático denominado “fantasmagoría”. La fantasmagoría, compuesta por elementos teatrales y de ilusionismo, empleaba trucos y efectos especiales para poner en escena relatos góticos. Hacia 1799 Étienne Gaspar Robert (conocido como Robertson) –famoso por sus espectáculos terroríficos– patentó el fantascopio, una especie de linterna mágica que se movía y proyectaba figuras inmateriales sobre superficies traslúcidas, humo o vidrio, estas figuras podían interactuar con actores reales en el escenario. Este espectáculo contaba con una doble condición otorgada por la ambivalencia entre lo arcaico y los novedosos productos de la modernidad. La fantasmagoría se situaba entre el asombro ante lo sobrenatural y la practicidad racional, entre la magia y la ciencia, una doble naturaleza que le confería su enorme atractivo (Huyssen, 2002).

Esta coexistencia de lo científico con lo ilusorio se evidencia también en otros campos. Durante el siglo XIX los estudios sobre el movimiento son promovidos o acompañados por los denominados *Philosophical toys* (juguetes filosóficos). Se trata de artefactos lúdicos y científicos que van desde la mera curiosidad por sus efectos ópticos, hasta una argumentación fisiológica sobre los mecanismos de funcionamiento de la vista. Entre estos cabe mencionar el tamautropo, zootropo, kineógrafo y praxinoscopio.

La definición de juguete filosófico, que sugiere la idea de que un juguete pueda coincidir o dar lugar a la reflexión filosófica, entraña según Oubiña (2009) la expresión de una actividad en la que todavía se mantienen unidas la dimensión del juego y la del pensamiento. Estos dispositivos ópticos son el resultado de investigaciones científicas que venían realizándose desde inicios del siglo XIX en relación con la imagen consecutiva o imagen accidental, que se define con el término inglés *afterimage*. La post-imagen se define como la presencia de una sensación en ausencia del estímulo que la ha provocado; por ejemplo luego de observar un objeto brillante por un tiempo determinado, el ojo continúa percibiendo su post-imagen aun

cuando ya no está presente. El concepto de post- imagen introduce la problemática de la subjetivación de la mirada y la accesibilidad del momento presente en la representación.

A partir de la noción de *afterimage* se enuncian las teorizaciones sobre la persistencia retiniana que permitirían durante mucho tiempo explicar la impresión de movimiento de los dispositivos ópticos. La teoría de la persistencia retiniana se asienta sobre una falencia del ojo humano para explicar, de manera aceptable, el motivo de la ilusión de continuidad, es decir que donde el ojo debería notar una interrupción la mirada disimula el momento ausente. La teoría de la persistencia de la visión queda luego desacreditada por las investigaciones de la psicología cognitiva de principios del siglo XX; en 1916 Hugo Münsterberg postula que la ilusión del movimiento es agregada por el espectador al intentar unir el hiato entre dos imágenes fijas. Es decir que no se trata de un encabalgamiento entre momentos sucesivos por una deficiencia del ojo, sino una síntesis mental que une dos momentos y los construye como movimiento continuo (Oubiña, 2009).

Uno de los primeros dispositivos ópticos creados para experimentar acerca de la persistencia retiniana fue el tamauntropo creado en 1824 por el inglés John Ayrton. Se trata de un círculo de cartón que contiene una imagen en cada una de sus caras y con hilos a los costados. Por ejemplo en una de las caras se ve una jaula vacía y en otra un pájaro, al enrollar y desenrollar los hilos el movimiento permite ver el pájaro dentro de la jaula.



Figura 1.
Tamauntropos.
Londres, Inglaterra 1825.
Colección Richard Balzer.



Figura 2.
Juego de Traumantropo.
Litografías coloreadas. c.
1891. Mauchair Dacier, Paris.
Colección Richard Balzer.

El zootropo, también conocido como rueda de la vida, inventado por William Horner y patentado en 1834 consiste en un tambor giratorio con ranuras en cuyo interior se colocan tiras de papel con imágenes que recrean una acción. Cada dibujo representa una imagen independiente del movimiento de las figuras, al hacer girar el aparato se ven las imágenes en rápida sucesión.



Figura 3.
Publicidad de Zootropo o
Rueda de la vida.
"Un instructivo juguete
científico" Estados Unidos,
1889. Catálogo
Milton Bradly & Cia.

Figura 4.
 “El praxinoscopio
 proyectando” *La Nature*
 n°492 (4 noviembre 1882).
 Grabado de Louis Poyet.



El praxinoscopio patentado en 1877 por Emile Reynaud tiene un principio similar al zootropo pero reemplaza las ranuras por un espejo en el que se ven reflejadas las figuras en movimiento; en la misma época Joseph Plateau descubre que el número de imágenes necesario para lograr una ilusión de movimiento óptima es dieciséis, el número de fotogramas que utilizaron los primeros cineastas en el cine mudo.

El folioscopio fue otro artilugio que hacía posible ver dibujos en movimiento, se trata de un librito rectangular con fotografías o dibujos que en cada una de sus páginas representa una fase del movimiento, al pasar las páginas con el dedo pulgar se produce el efecto del movimiento, este sistema también se llama cine de dedo. El primer folioscopio fue patentado en 1868 por John Barnes Linnett en Inglaterra con el nombre de *kineograph*, kineógrafo, actualmente también se lo denomina *Flip book*.

Entre los años 1892 y 1900, Emile Reynaud proyectó dibujos animados con su teatro óptico. Este combinaba los principios del praxinoscopio para simular el movimiento y de la linterna mágica para su proyección en una superficie amplia logrando, por primera vez, que un grupo de espectadores observara simultáneamente las imágenes. Las nociones de animación, activo, vívido, dinamismo son frecuentemente mencionados en relación con estos inventos. Se observa la ambición por capturar la marcha del mundo en su inmediatez. Según Oubiña (2009),

Figura 5.
 “El teatro óptico de
 Emile Reynaud”
La Nature n°999 (23
 julio 1892). Grabado de
 Louis Poyet.



en los juguetes ópticos se advierten las dos dimensiones que transitan las investigaciones sobre el movimiento a lo largo del siglo XIX: 1) la finalidad de producir la ilusión del movimiento a partir de imágenes estáticas y 2) la ilusión está a la vista y permite ser analizada. Esto implica que en el mismo momento en que se produce el engaño, el mismo dispositivo deja en evidencia que de eso se trata, de una ilusión. Es una máquina que en vez de ocultar su mecanismo lo deja en evidencia, mostrando las operaciones que realiza para obtener sus resultados.

En todo caso, los juguetes ópticos son un locus privilegiado para observar las relaciones entre el movimiento y la mirada porque funcionan de manera reversible: tan pronto sirven para demostrar que la sucesión de imágenes estáticas produce la ilusión de un cuerpo que se desplaza, como para desagregar un movimiento y desplegarlo en las distintas fases que lo componen (Oubiña, 2009, p. 47).

En el desarrollo de los juguetes filosóficos es posible reconocer, más que un colectivo de pioneros inventores y científicos que trabajan en una misma dirección, una serie de vectores que discuten y coexisten entre sí de manera conflictiva. En este debate es posible encontrar al menos dos ideas opuestas acerca de cómo aplicar los avances tecnológicos que posibilitan registrar y reproducir el movimiento: ilusionismo vs. científicismo. Pero estos rumbos, aunque disímiles, también pueden asumirse como complementarios.

En términos didácticos, el camino de la imagen en movimiento es un recorrido histórico que permite comprender los antecedentes y los fenómenos científicos y sociales implicados en la creación del cine, pero además, por de relieve su estrecha vinculación cultural con el juego, con los juguetes, con la experimentación y fundamentalmente con el placer de mirar lo convierten en una cantera de ideas para diseñar actividades de enseñanza.

3.2.2 La cronofotografía. Muybridge y Marey: “maestros de la sospecha”⁶

Entre fines del S. XIX y principios del siglo XX los métodos científico - experimentales y las tecnologías ópticas tuvieron un veloz desarrollo, esto posibilitó la construcción de aparatos para la percepción no ordinaria y su medición. La desconfianza acerca de las ilusiones que produce la mirada motivó una serie de experimentos que operan justamente sobre la percepción. Los ensayos realizados por el fisiólogo francés Étienne Jules Marey y el fotógrafo inglés Eadweard Muybridge cuestionan los datos que ofrecen los sentidos. Según Oubiña (2009), la tarea y las operaciones de los cronofotógrafos deben ser leídas en un contexto tecnológico, científico pero también en un marco epistemológico que incluye la obra de Friedrich Nietzsche, Karl Marx y Sigmund Freud; definidos por Paul Ricoeur (1984) como “maestros de la sospecha”.

Las investigaciones de Muybridge y Marey resolvieron de manera comprobable la cuestión del movimiento y el desplazamiento de seres vivos. La ciencia denominada cronofotografía se ocupa de la medición temporal de las posiciones sucesivas de un desplazamiento. El investigador es el encargado de encontrar la dinámica y la geometría del movimiento, es decir la relación movimiento-espacio. Según el propio Marey es la aplicación de la fotografía instantánea al estudio del movimiento y permite ver las fases del movimiento que el ojo humano no puede advertir directamente. En estos experimentos además se recompone el movimiento que inicialmente se descompuso analíticamente, de esta forma es posible advertir que lo que se ve no es exactamente lo que se percibe en primera instancia. Las funciones desarrolladas en el dispositivo fotográfico y su aplicación al movimiento conducirían a la invención del cine. Una de las preguntas tanto de la fisiología como de la fotografía del siglo XIX es si existe durante el galope de un caballo algún momento en el que sus cuatro patas estén sin tocar el suelo. Hasta

⁶ Ricoeur, P. (1984). Freud, una interpretación de la cultura. Madrid: Siglo XXI.

entonces, la representaciones pictóricas exhibían el galope con las cuatro patas del animal extendidas (*flying gallop*), como por ejemplo en la pintura *A Race on the Beacon Course at Newmarket* de John Wotton de 1725. Este interrogante daría lugar a numerosas investigaciones e invenciones (Oubiña, 2009).

Étienne - Jules Marey (1830-1904) había iniciado sus estudios sobre la descomposición del movimiento con el fin de encontrar la mejor forma de distribuir el peso de la carga de los soldados. En tanto fisiólogo, el movimiento constituía un interés primordial para el estudio de la vida y uno de sus temas centrales fue la visibilidad, es decir cuando los efectos fisiológicos se tornan visibles y devienen en objetos de conocimiento científico mediante la física y la química. Marey adaptó instrumentos de medición para traducir los movimientos corporales a un sistema de notación gráfica que los vuelve objetivos. Con aparatos como el esfigmógrafo (que medía los latidos de corazón a través del pulso) y el miógrafo (medía las contracciones musculares) el fenómeno estudiado dejaba sus propios registros sobre el papel. Su objetividad se basaba en que las mediciones se obtenían de manera automática.

Por su parte Muybridge (1830-1904), desde 1872 experimentaba con el fin de fotografiar un caballo en movimiento. En 1878 logró descomponer el galope en doce fases fijando el movimiento en una serie de instantáneas. Para lograrlo empleó doce cámaras con lentes rápidas, separadas por intervalos regulares a lo largo de una pista, un efecto electromagnético disparaba cada cámara accionado por el caballo a medida que el caballo pasaba por la pista y cortaba los filamentos colocados transversalmente. Esas imágenes permitieron ver nítidamente la evolución del movimiento. Estas secuencias demostraron contundentemente que si bien el caballo levanta los cuatro cascos, eso no ocurre como se pensaba en la etapa de extensión sino de contracción del galope. Los resultados de estos experimentos fueron publicados en “La Nature” en diciembre de 1878, al verlos Marey solicita al editor que lo contacte con Muybridge. Así, a partir de estos resultados, Marey comienza a utilizar la fotografía en sus propios experimentos y en el año 1882 desarrolla un “fusil fotográfico” que permite tomar doce exposiciones de un individuo en movimiento sobre una misma placa. Esta cronofotografía producía un efecto visual asombroso que daba la ilusión de movimiento.

Figura 6.
Muybridge "The horse
in motion" Caballo
en movimiento, 1878.
*Library of Congress
Prints and Photographs
Division Washington,
D.C. USA*



Figura 7.
Ettienne Jules Marey.
Cronofotografía
"Course du cheval"
Carrera de caballo,
1886. Cinemateca
francesa. *Exposition
en ligne Le mouvement
en lumière.*



Gracias a las exposiciones múltiples Marey creó una síntesis del movimiento en espacio y tiempo. A pesar de que las fases individuales no eran visibles, el efecto novedoso de sus cronografías producía una asombrosa ilusión de movimientos. Estas imágenes se caracterizan por los contornos borronados producidos por la superposición de exposiciones, mientras que las fotografías de Muybridge detenían las imágenes al servicio del análisis y sugerían una continuidad espacio temporal en una nueva disposición pictórica (Oubiña, 2009).

Étienne-Jules Marey (1830-1904) había iniciado sus estudios sobre la descomposición del movimiento con el fin de encontrar la mejor forma de distribuir el peso de la carga de los soldados. En tanto fisiólogo, el movimiento constituía un interés primordial para el estudio de

la vida y uno de sus temas centrales fue la visibilidad, es decir cuando los efectos fisiológicos se tornan visibles y devienen en objetos de conocimiento científico mediante la física y la química. Marey adaptó instrumentos de medición para traducir los movimientos corporales a un sistema de notación gráfica que los vuelve objetivos. Con aparatos como el esfigmógrafo (que medía los latidos de corazón a través del pulso) y el miógrafo (medía las contracciones musculares) el fenómeno estudiado dejaba sus propios registros sobre el papel. Su objetividad se basaba en que las mediciones se obtenían de manera automática.

Por su parte Muybridge (1830-1904), desde 1872 experimentaba con el fin de fotografiar un caballo en movimiento. En 1878 logró descomponer el galope en doce fases fijando el movimiento en una serie de instantáneas. Para lograrlo empleó doce cámaras con lentes rápidas, separadas por intervalos regulares a lo largo de una pista, un efecto electromagnético disparaba cada cámara accionado por el caballo a medida que el caballo pasaba por la pista y cortaba los filamentos colocados transversalmente. Esas imágenes permitieron ver nítidamente la evolución del movimiento. Estas secuencias demostraron contundentemente que si bien el caballo levanta los cuatro cascos, eso no ocurre como se pensaba en la etapa de extensión sino de contracción del galope. Los resultados de estos experimentos fueron publicados en “La Nature” en diciembre de 1878, al verlos Marey solicita al editor que lo contacte con Muybridge. Así, a partir de estos resultados, Marey comienza a utilizar la fotografía en sus propios experimentos y en el año 1882 desarrolla un “fusil fotográfico” que permite tomar doce exposiciones de un individuo en movimiento sobre una misma placa. Esta cronofotografía producía un efecto visual asombroso que daba la ilusión de movimiento.

Gracias a las exposiciones múltiples Marey creó una síntesis del movimiento en espacio y tiempo. A pesar de que las fases individuales no eran visibles, el efecto novedoso de sus cronografías producía una asombrosa ilusión de movimientos. Estas imágenes se caracterizan por los contornos borroneados producidos por la superposición de exposiciones, mientras que las fotografías de Muybridge detenían las imágenes al servicio del análisis y sugerían una continuidad espacio temporal en una nueva disposición pictórica (Oubiña, 2009).

Marey estalla la unidad espacio temporal del encuadre y obliga a aceptar múltiples representaciones de movimiento dentro de un marco que, aunque es fijo, se vuelve dinámico. Estas imágenes fueron severamente criticadas por los tradicionalistas educados en la perspectiva renacentista. Asimismo, Muybridge fue atacado por quienes se oponían a aceptar sus imágenes sin elegancia en un tema clásico de las artes plásticas como el caballo ligado a la nobleza, el poder, la prosperidad. Ante las críticas Muybridge crea un aparato, el zoopraxiscopio, que permitía reconstruir el movimiento detenido y fraccionado para demostrar la veracidad de sus representaciones. De todas maneras las críticas eran numerosas y agresivas, se trataba de una polémica no tanto científica sino estética, lo que se cuestionaba era lo poco armonioso y el escaso aporte que realizaban al arte las fotografías de Muybridge. Sin embargo, en el marco de este debate, muchos pintores como Thomas Eakins adquirieron fotografías de caballos al trote para copiar la posición en sus obras.

Pero más que la corrección de errores de representación del pasado, las fotografías de Muybridge centran su interés en sus efectos hacia el futuro. Se trata del inicio de una ruptura con determinados paradigmas de belleza. Estas fotografías ponen en evidencia un ideal moderno que desembocaría en el cine. Mientras que según una concepción tradicional el arte debe ofrecer una síntesis, las cronofotografías de Marey y las fotografías equidistantes de Muybridge no podían remitirse a momentos privilegiados, tomadas por separado no referían a ninguna forma trascendente, no actualizaban ninguna esencia. El tiempo es un flujo, no puede fijarse.

La reconstrucción del movimiento a partir de momentos permitió el surgimiento del dispositivo cinematográfico. En las experiencias de Marey y Muybridge ya está anunciado todo el cine, el invento que los hermanos Lumière presentan en sociedad el 28 de diciembre de 1895 es el fusil fotográfico de Marey más el zoopraxiscopio de Muybridge, que puede considerarse la primera cámara de cine. En esta se registraba una secuencia de movimiento superponiendo las distintas exposiciones en una misma placa.

El elemento que faltaba para saltar de Marey y Muybridge al invento de los hermanos Lumiere era la película flexible, George Eastman crea en 1889 una cámara fotográfica

que reemplaza el rollo de papel emulsionado por un rollo resistente y transparente, flexible y delgado de celuloide. La gran idea de los hermanos Lumiere consistió en aplicar ese rollo a un mecanismo similar al de las máquinas de coser.

Han sido numerosas las disputas al momento de asignar la autoría de la invención del cine, pero la noción clave es la de “vulgarización”, es decir el momento en que el experimento abandona el campo de lo científico e ingresa al llano de lo popular para convertirse en un entretenimiento y en un negocio. En este sentido, Jean Luc Godard sostiene en el año 1995 que el 28 de diciembre no se festeja los 100 años de la invención del cine, sino los 100 años de la primera vez que se pagó 1 franco para ver imágenes en movimiento proyectadas en una pantalla. Lo relevante de los Lumière no es el dispositivo de la máquina sino las nuevas posibilidades para el entretenimiento.

Según Oubiña (2009), los experimentos de Marey y Muybridge se mantienen en un limbo de transición entre un modelo de representación a otro. Saben que lo que conocen ya no es pero no entienden con demasiada certeza hacia donde avanzan.

Hay todo un universo figurativo que esas imágenes clausuran y, a la vez, otro que inauguran aunque apenas lo intuyen. Más que una afirmación, una sospecha. Los films- se sabe - *no son imágenes en movimiento* sino *imágenes del movimiento* que suceden unas a otras, produciendo la ilusión de una continuidad allí donde sólo hay instantes fijos y discontinuos. Esta tensión permanece en la imagen, agazapada, como si se tratara de su *inconsciente óptico* (Oubiña, 2009, p.93).

Cronografía y arte. Reconstrucción y manipulación del movimiento

La paradoja que subyace en los ensayos de Muybridge y Marey es la tensión compleja que circula debajo de acciones aparentemente simples. En el siglo del cine, el movimiento ya no es un dato inasible de la realidad, este se ha hecho legible, entendible y también se ha evidenciado su legibilidad. En este contexto resulta sugestivo que lo que atrae a numerosos artistas modernos no es la ilusión del movimiento sino su reconstrucción y manipulación. Del movimiento como elemento de la realidad a su descomposición cronofotográfica, los artistas hacen hincapié no en la fluidez del movimiento sino en su contradicción, es decir que cada movimiento se afirma en su no identidad respecto del otro. Así, describir la percepción es sospechar de lo que se percibe.

Para Oubiña (2009) resulta notoria la influencia de Marey en algunos cuadros de Georges Seurat, Frantisek Kupla, Casimir Malevich, Natalia Goncharova, en los cuadros dadá de Marcel Duchamp, en el surrealismo de Maz Ernst, en los futuristas Giacomo Balla, Carlo Carrá, Gino Severino, Luigi Russolo y Humberto Boccioni. Así, Duchamp, desarrolla una lectura irónica de las cronofotografías y encuentra en sus abanicos de figuras apretadas, la paradoja de lo fugaz y lo simultáneo, el trazo y lo evanescente. Oubiña propone como ejemplos sus obras *Yvonne y Madeleine recortadas* (1911); *Retrato de los jugadores de ajedrez* (1911); *El rey y la reina rodeados de desnudos veloces* (1912). *Joven triste en un tren* (1911) donde el cuerpo pareciera desarrollar el movimiento de la máquina y en *Molinillo de café* (1911), donde la manivela ha sido representada en todas sus posiciones de rotación. En *Desnudo bajando la escalera* (1912) se conjuga el cruce entre la fragmentación cubista y el dinamismo futurista, este trabajo de Marcel Duchamp es el que mejor evidencia la huella de las cronofotografías. La estela del cuerpo, que se desmaterializa o se derrama por los escalones, es una sucesión de diferentes momentos mostrados de manera simultánea mediante un ritmo dinámico.

Estos artistas no abordan la ilusión realista que provoca el efecto cinemático sino el material estético que se encuentra en su desarticulación. El dinamismo de las obras de estos artistas no radica en la fluidez del cine sino en su negatividad, en la descomposición cronofotográfica subyacente (Oubiña, 2009).

3.2.3 El cine o la imagen en movimiento de los tiempos modernos

Situado en el contexto de las transformaciones del capitalismo contemporáneo y desde la perspectiva de la crítica cultural, Grüner (2006) postula que existe hoy un consenso referido a que el cine es el arte del siglo XX, el único inventado en ese siglo y para ese siglo al calor del empuje de la técnica que caracteriza lo mejor y lo peor de un espíritu de época. En el cine coexisten la técnica y el lenguaje: un desarrollo de las fuerzas productivas que determina el dominio de la realidad “instrumental” y el lenguaje. El lenguaje entendido como el giro lingüístico que el pensamiento pos-estructuralista ha asumido como consigna central de su *Weltanschauung* (cosmovisión, manera de ver el mundo) pero que lo precede.

Figura 8.
 Marcel Duchamp.
 Molinillo de café, 1911.
 Óleo sobre cartón.
 33 x 12,5 cm
 The Tate Gallery,
 Londres.



El cine como tal, arte o entretenimiento, mercancía o significante vacío es una irrenunciable cuestión filosófica y crítico - cultural: un espacio privilegiado de cruces de los campos de batalla político - discursivos que han querido dar cuenta de, rendir y ajustar cuentas con - los modos de pensar el mundo, de la vida, de lo que se suele nombrar como la Modernidad (Grüner, 2006, p. 98).

El cine, definido como tiempo concentrado en el espacio y también como espacio concentrado en el tiempo, más el movimiento, ha promovido como ni lo ha hecho ninguna otra práctica estética anterior a cambiar profundamente la percepción humana del tiempo y el espacio. Según Grüner, esta idea expuesta por Pascal Bonitzer y anteriormente por Walter Benjamín, aunque fascinante, no resulta suficiente para describir o definir el cine. Porque el cine es también texto, no en el sentido de discurso cinematográfico sino en el sentido literal: en el cine hay palabras. Las hubo siempre aún en el cine mudo. Pero las palabras no están en armonioso vínculo con la imagen sino en conflicto; esta es una evidencia que el cine parlante convencional ocultó cuidadosamente: “La coincidencia del sonido con la imagen de la boca sutura unilateralmente el sentido, impide esa amenazante apertura al abismo del sinsentido, el chirrido del desencuentro entre el *audio* y lo *visual*, al agazapado asalto del lapsus receptivo.” (Grüner, 2006, p. 100).

El progreso técnico que significó la incorporación de la banda de sonido, hubiera posibilitado la denuncia, en acto, de esa ilusión de realidad creada por el efecto de correspondencia entre imagen y sonido. Mucho después, teóricos y realizadores como Jean Luc Godard, Marguerite Duras, Peter Brook o Alain Resnais harán de esa denuncia una teoría con su correspondiente praxis. La imagen, en movimiento o no, no es la palabra. Y por esto, inventar un arte que pretenda articularlas en un sentido unívoco es contribuir, según Grüner el delirio de los sentidos: “El cine –siguiendo una ruta paradójica, inversa a la de todas las otras prácticas estéticas– empezó por ser de vanguardia (empezó por Eisenstein, pero también por Griffith, por Bruñuel, por los expresionistas alemanes) y sólo después se academizó.” (Grüner 2006, p. 100).

La naturaleza misma del cine, su pecado original constitutivo es ser la expresión más masiva de la industria cultural. De allí su pretensión de ser un lenguaje universal tal como se dice de la música pero ¿cómo podría serlo habiendo palabras? es decir si se pone en juego una lengua. En relación con esta cuestión, Jean Luc Godard en la década de 1960 postula que no hay movimientos ni escuelas, sino cines nacionales. Esto refiere no solamente a las condiciones diferenciales de cada industria local o las tematizaciones de la realidad, se trata también de la singularidad que asume ese conflicto palabra/ imagen en cada lengua. El cine es por tanto nacional y también social. “El cine es un artefacto cultural que muestra –como la pintura– y que habla –como la literatura–: bien, es lógico que tenga vínculos incluso conflictivos, con la lengua, con los textos, los discursos, la cultura, en fin, de una sociedad dada.” (Grüner, 2006, p. 101).

Pero ninguna sociedad está dada, sino que está dándose todo el tiempo mediante las imágenes y las palabras, entre otras cosas que inventa para imaginarse su propio sentido. La Cultura no es sólo el tibio conflicto que se traslada más o menos armoniosamente a sus expresiones estéticas.

En el marco de la presente tesis y atendiendo a las definiciones de Grüner, la infancia se considera como un componente de la sociedad constituido por individuos en crecimiento y formación. Los niños y niñas participan en este sentido de un proceso “no dado”, sino “dándose”. En línea con los enunciados de este autor, es posible postular la creación audiovisual como un “invento” que posibilita a los niños/as imaginarse su propio sentido durante el desarrollo.

El abandono de la ilusión referencial, cine y vanguardias artísticas

El final del siglo XIX y los inicios de siglo XX conformaron el escenario de una modernidad estético-cultural que propició la creación de un dispositivo de discurso que produjo a la vez el cine y el psicoanálisis. Así, muchos señalan el año 1895 como un año fundacional, con los primeros cortos de los hermanos Lumière para el cine y con *Proyecto de una psicología para neurólogos* de Sigmund Freud para el psicoanálisis. El pasaje del siglo XIX al XX produjo asimismo una revolución literaria y una revolución del pensamiento filosófico cultural que tradicionalmente denominamos como humanista. Grüner (2006) propone señalar brevemente algunos paralelismos y vasos comunicantes entre estas revoluciones.

La revolución literaria consiste en la llamada “ilusión referencial”, la ideología de unas formas narrativas inmediatamente adheridas a los contenidos, es decir la teoría especular mediante la cual el lenguaje se limita a reflejar una realidad exterior ya dada. Esta ilusión referencial fue abandonada para dar lugar a una mayor consistencia de lo narrativo y lo poético como una construcción, como un artificio en el que emerge una realidad interna al texto que obliga a redefinir el concepto decimonónico de realismo. En esta dirección se desarrolló la noción de Roland Barthes de “efecto de lo real” que demuestra que las marcas que produce el efecto realista, las nociones de atmósfera, las descripciones no funcionales a la diégesis, son construcciones puramente discursivas que realizan los verosímiles del género apodíctico de la antigua retórica. Es decir que lo que resulta más realista de la literatura es lo más artificioso.

De modo similar, Sergei Eisenstein ha mostrado como el montaje produce, por sus propias posibilidades, su carácter combinatorio y manipulable, esa poderosa impresión de realidad. Si bien esto siempre fue así, tanto para lectores usuales como para expertos, desde el *Cratilo* de Platón o la *Poética* de Aristóteles, entre el siglo XIX y principios del siglo XX se transformará en lo que Grüner denomina como “conciencia pragmática”, una estrategia de acción que dará lugar al fenómeno de las vanguardias. En esta misma dirección, Peter Bürger (1987) destaca que la vanguardia rechaza de plano la idea del arte como representación, el arte incorpora lo real sólo en tanto juicio respecto del uso de los materiales, instrumentos, técnicas, valores y mitos, que la historia ofrece como condición implícita de la posibilidad de la forma

pero no como referente de alusiones simbólicas. El término vanguardia (político-militar) no surge azarosamente en la era de las grandes revoluciones sociales y testimonia el voluntarismo compartido por el artista marginal y el dirigente revolucionario, ambos sueñan con la utopía de cambiar todo, la vida, el mundo, el arte, el hombre.

Romper sin retorno, absolutamente, con la tradición para recomenzar la historia. Esta afirmación puesta en relación con la praxis artística propone comenzar de cero e implica principalmente redefinir, cuestionar, interrogar críticamente el vínculo, ya de por sí equívoco entre lenguaje y realidad. Y en este sentido Grüner refiere a la literatura: “Es necesario hacer estallar los límites de un discurso literario neutralizado, naturalizado, y devolverle a la palabra literaria toda su densidad, toda su “rareza”, todo su carácter iluminador de novedoso *acontecimiento*.” (Grüner, 2006, p. 105).

Según Grüner (2009) este programa encontrará su correlato teórico en el formalismo ruso y en la escuela de Praga. La noción de “extrañamiento” (*ostranonye*) de Viktor Shklovsky y Yuri Tynianov –o de función poética de Roman Jakobson, denominada función estética por Jan Mukarovsky– busca la des-automatización del lenguaje, y llama la atención sobre la extrañeza de la palabra literaria, también sobre la percepción de su potencia creadora, de su poder para hacernos ver las cosas de una manera diferente, poniendo en crisis los usos habituales del lenguaje. En el campo de la fotografía Joan Fontcuberta (2004) refiere este mecanismo como “contravisión”:

(...) la contravisión debía entenderse como la acción de ruptura con las rutinas (según su acepción informática) que controlan los programas de pensamiento visual: actuar como un hacker atacando las defensas vulnerables del sistema. La contravisión debía pervertir el principio de realidad asignado a la fotografía y no representaba tanto una crítica de la visión como de la intensidad visual (Fontcuberta, 2005, p. 184).

Resulta oportuno realizar en este punto una nota didáctica. ¿Cómo se asume en la formación artística de los niños el trabajo con la apariencia?, ¿cómo se trata la relación representación-realidad?. Desnaturalizar el cine y abordar la simulación del movimiento abre la posibilidad de incluir como tema la simulación de lo real. Como se desarrollará más adelante, la enseñanza del cine de animación habilita la posibilidad de abordar con los chicos el “efecto de extrañamiento”, de desnaturalización de la imagen.

Grüner destaca que no es de extrañar, en este contexto, que desde su aparición el cine ejerciera una fascinación irresistible sobre todas las vanguardias. El movimiento dadá, el constructivismo, el surrealismo y el expresionismo hicieron uso y abuso del lenguaje artístico nuevo para el que no existían precedentes, una nueva e inédita manera de mirar la realidad y transformarla.

Prácticamente desde su nacimiento –y antes de que fuera hegemonizado por la industria cultural hollywoodense– la literatura y el arte vanguardistas se apropiaron con avidez de ese lenguaje que redefine radicalmente la relación palabra/ imagen, y que permite mostrar (y no solo evocar por la imaginación literaria) el sueño y la pesadilla, la alucinación y el delirio estéticos: en los films de Eisenstein y Griffith, de Bruñel y Dalí; la función poética y el extrañamiento respecto de la percepción automatizada de la realidad son llevadas a consecuencias impensables para la literatura o la fotografía por si solas (Grüner, 2006, pp. 106 -107).

El cine, al revés de las otras prácticas estéticas, comenzó siendo de vanguardia y después se academizó. Muchas veces se señaló la paradoja de que habiendo nacido en un período revolucionario de la historia, en el que las vanguardias se apoderaron del nuevo lenguaje rompiendo con el realismo tradicional y literal de la novela decimonónica, el cine haya terminado justamente dedicándose a contar historias de modo convencional.

Quizás, esta compleja red de contradicciones dialécticas es constitutiva de su propia estructura interna. El lenguaje analógico y diegético del cine es entre los lenguajes artísticos, el que mejor permite la ilusión fiel de reproducción de la naturaleza y por lo tanto, en términos rusos, de automatización rutinaria de la percepción. Pero a su vez es, por razones técnicas, el que tiene la mayor potencia para producir una desarticulación verdadera de los automatismos perceptivos, por ejemplo en la relación imagen palabra. Justamente, porque el cine puede producir las imágenes más verosímiles es también el que tiene la capacidad de denunciar más profundamente sus ilusiones y las ilusiones ideológicas del “representacionalismo”. Las vanguardias tomaron este componente de denuncia, mientras que la industria tomó, por razones obvias- económicas, políticas, sociales, ideológicas- los componentes representacionales que no son constitutivos necesariamente, estructuralmente, del lenguaje cinematográfico.

Esta perspectiva resulta especialmente sugerente para analizar las propuestas educativas que asumen el cine como contenido y de qué manera tratan la cuestión de la desnaturalización,

de la ilusión de lo real. Walter Benjamin (1936) advirtió el potencial liberador del lenguaje nuevo, como un paradigma de arte que en la era de la reproducción técnica subvertía profundamente el prestigio elitista y académico del aura original, basado en buena medida en el efecto de lo real y la realidad original de la obra de arte. Para Gruñer (2009) prontamente, apenas una década después Theodor Adorno y Max Horkheimer se expresan definitivamente pesimistas en relación con este potencial liberador, y el de las vanguardias en general, a mano de la industria cultural y su racionalidad puramente instrumental en la “sociedad totalmente administrada”. Theodor Adorno llega a proponer finalmente la recuperación del aura que ha sido secuestrada y alienada por la industria capitalista de la mercancía estética. En todos los casos, tanto Walter Benjamín como Theodor Adorno señalan la contradicción constitutiva de los nuevos lenguajes.

Ahora bien, Grünert (2006) sostiene que hoy el debate cine-arte contra cine-entretenimiento pertenece al pasado y que resulta imposible en la actualidad, en particular en el caso del cine, la distinción autonomía/heteronomía sobre la cual pivotea una estética como la de Adorno. Tampoco tiene relevancia, para él, la distinción entre alta y baja cultura. Sin embargo, la coexistencia contemporánea entre un cine de experimentación, liberador, como lenguaje nuevo y un cine regido por pautas y lógicas de lo comercial constituye una temática de interés en el debate didáctico de quienes abordan la tarea audiovisual con niños y niñas.

3.2.4 Convergencias y multiplicidad audiovisual. El cine y el universo digital

Durante el último cuarto del siglo XX, el contacto entre el cine y el vídeo marcó un hito en el proceso creativo de combinación de tecnologías, la fusión entre lo fotoquímico y lo electrónico. En la actualidad, la desaparición de los soportes originales del cine y su conversión en simuladores digitales es una cuestión insoslayable. La conversión digital de todos los medios audiovisuales se inscribe en un proceso de cambio tecnológico en el que el ordenador se constituye en el soporte orgánico fundamental. Según Jorge La Ferla (2009), el cambio tecnológico ofrece parámetros para la creación en las artes y la comunicación y la posibilidad de una alteración radical a partir de la noción de convergencia entre el “cine (y) digital”.

Hoy, la imagen numérica reemplaza casi definitivamente al celuloide, desde la captación de imágenes hasta la reproducción; no es posible trabajar en cine sin pasar por un ordenador en alguna etapa de los procesos materiales de su realización. “Desde el registro al almacenamiento, pasando por el uso del *video assist*, a la obtención de los *transfers* y los soportes finales de exhibición, rigen los parámetros de procesamiento de datos a partir del código binario, con los correspondientes algoritmos de los programas utilizados, matemática y lógicamente controlables.”(La Ferla, 2009, p. 13).

Todos estos parámetros también pueden ser manipulados en sus etapas de programación posibilitando búsquedas creativas en relación con la imagen y el sonido. Un realizador de cine actual debe considerar y manejar las posibilidades de manipulación que ofrecen la electrónica y el diseño de programas de datos audiovisuales. Asimismo, ver películas ya no implica verlas en el cine, la experiencia del visionado en celuloide va desapareciendo. Ante este contexto de cambio emerge un discurso tecnológico que La Ferla define críticamente como optimista y superficial, sustentado en el eterno estado de gracia de la novedad que ofrece la incansable “revolución digital”. Resulta pertinente señalar aquí como esta perspectiva ha permeado también el discurso pedagógico.

En la misma dirección Phillip Dubois (2001), sostiene que la idea de novedad asociada a la cuestión tecnológica es un efecto de lenguaje producido por lo que denomina “discursos de escolta”:

(...) esta retórica de lo nuevo es el vehículo de una doble ideología bien determinante: la ideología de la ruptura, de la tabla rasa y consecuentemente de rechazo de la historia. Y la ideología del progreso continuo. La única perspectiva histórica que adoptan estos discursos es la de la teleología. Siempre más, más lejos, más fuerte más avanzado, siempre adelante! (Dubois, 2001, p.23).

Por otra parte, se observa también una corriente que defiende el cine puro, opuesto firmemente la invasión de las tecnologías que emplean otros soportes y sus correspondientes efectos discursivos. Apelan a la nobleza del celuloide en todos los procesos tanto de producción como de consumo del cine. Pero finalmente, por una cuestión de mercado, las tecnologías fundacionales del cine están siendo eliminadas por la oferta de máquinas digitales que las reemplaza.

En este sentido Domin Choi (2009) señala: “El cine ya no es sólo ese fenómeno idealista, embalsamador del tiempo, como reclamaba André Bazín, sino una cosa material susceptible de ser amenazada por otros medios y técnicas, la televisión, el vídeo y la tecnología digital.” (Choi, 2009, p. 96).

Entre estos extremos se sitúa la opción de abordar en términos creativos los cruces entre el cine y otras tecnologías y tratar el campo de lo audiovisual tecnológico en tanto campo de estudio que excede lo estrictamente cinematográfico y se expande a los ámbitos de los estudios culturales, las artes y las ciencias (La Ferla, 2009).

Hoy el uso del ordenador en confluencia con el aparato cinematográfico resulta fundamental para comprender el fenómeno del cine. En términos generales, este cruce entre el cine y lo digital opera de dos maneras: como una simulación oculta o como un nuevo orden creativo. Resulta importante señalar que se trata de un encuentro que se produce en un marco en el que una de las máquinas está desapareciendo, lo que genera, según La Ferla, un corte traumático pero también una nueva etapa de logros y posibilidades.

Históricamente los ordenadores no fueron creados ni pensados como máquinas audiovisuales. El ordenador como máquina filmica es en gran medida un hecho inesperado, pero las confluencias y reemplazos que están sucediendo expanden el panorama de la creación audiovisual. Pero, como se ha descrito en los apartados anteriores, los procesos de sustituciones y reemplazos son un elemento constitutivo del cine.

La derivación a la imagen digital programada enfrenta a los creadores con una serie de parámetros nuevos, marcados particularmente por lo tecnológico, que implican la materialidad del proceso filmico, pero que además cuestiona todos los rubros que forman parte del cine clásico. La fotografía, la captura de sonido, las actuaciones, entre otros, se alteran ante la digitalización del aparato cinematográfico. Esta confluencia del ordenador con el cine propone otros caminos para el imaginario del realizador que se alejan de los parámetros tradicionales y de cine clásico; esta opción ha sido encarada por artistas de cine experimental y vídeo arte pero también por el cine industrial.

La convergencia de medios y la preeminencia de lo digital constituye un dato relevante en el caso de las experiencias que se realizan con niños/as; el desarrollo tecnológico audiovisual ha promovido y facilitado en gran medida la posibilidad de producir con niños y permite la experimentación con técnicas híbridas que se emplean de manera creativa en contextos formativos.

Exhibición y consumo

En un texto del año 1991 “Cada vez que decimos adiós” John Berger compara el cine con la pintura y destaca la capacidad del cine para transportarnos, su estrecha relación con el viaje. El cine, argumenta Berger, nos traslada inevitablemente a otro lugar lejano donde no es posible sentirse como en casa, y en esta línea argumentativa compara el cine con la televisión:

Las historias del cine como ya hemos visto, nos instalan invariablemente en Otro lugar, donde no podemos sentirnos en casa. Una vez más, el contraste con la televisión es revelador. La televisión apunta a un público que está en casa. Todas sus series y teleteatros se basan en la idea de un *hogar desde el hogar*. En el cine, en cambio somos viajeros (Berger, 2008, p. 32).

A más de dos décadas de estas palabras la mayor parte de las películas que ven los niños/as y los adultos son vistas en el hogar, en el aparato de televisión o en el ordenador y la mayor parte de las veces solos/as. La experiencia del cine ya no implica necesariamente movilizarse hasta una sala y compartir con un grupo de desconocidos el viaje. ¿Qué queda de esta definición de la experiencia de mirar cine con los cambios de locación, con los cambios de los entornos y hábitos de exhibición y de consumo?.

Actualmente, en el marco de la irrupción digital las condiciones de exhibición y consumo se han modificado enormemente. Uno de los procesos fundamentales del efecto del cine es la proyección; el carácter fotográfico de la imagen se reconfiguraba en su proyección ante una pantalla blanca. El registro de una cantidad de fotogramas en la cámara cinematográfica, bajo una cadencia determinada de obturaciones, asume un valor cuando el positivo es atravesado por la luz cuyo rayo llega de manera efímera a la tela y se inscribe en la mente del espectador. La reconstrucción del falso movimiento de base se produce por la doble ilusión de la representación fotográfica y del movimiento. Se trata de la conversión del paso de la luz a través de la serie de imágenes convertidas en información lumínica.

“Este efecto tenía un sentido ontológico en el paso del positivo a través del proyector, a una cadencia determinada, atravesado por el haz a su vez agrandado significativamente por la lente. La colisión con la tela de la pantalla del continuo desfile de imágenes es la esencia de la experiencia cinematográfica.” (La Ferla, 2009, pp. 18-187).

En el cine la percepción, la identificación y la memoria estaban determinadas por su aparato de base fotoquímico, y esto además debe ubicarse en el contexto de un espectáculo social y colectivo. Hasta hoy se mantiene en la proyección el haz recorriendo el espacio de la sala oscura; pero ese efecto se fue modificando radicalmente en lo que se denomina *data projection*, es decir cuando lo que se proyecta es información digital, una imagen inmaterial dinámica nunca acabada en el tiempo. La simulación del efecto del cine, si bien es parecida no recurre a la percepción generada por las características materiales de la proyección cinematográfica y su correspondiente visión a través del ojo, el sistema nervioso y el cerebro humano.

Asimismo, el consumo del cine a través de la televisión, los monitores de ordenadores, los teléfonos móviles es más individual e implica un fenómeno de percepción diverso y más lábil que varía la identificación del espectador. Al modificarse el aparato de base de creación y circulación del cine se transforman las condiciones de consumo y exhibición. Esto reviste un importante cambio cultural en la experiencia del cine que tienen las nuevas generaciones. Los festivales de cine y algunos proyectos abordan esta cuestión poniendo en valor la visualización como práctica cultural colectiva, en algunos casos como un ritual social que establece parámetros no modificables por los niños, como la duración del film (ver sin interrupciones), las actitudes y aptitudes a desarrollar en el marco de una expectación compartida.

3.2.5 El cine como representación visual y sonora

La imagen fílmica se caracteriza por tener dos dimensiones y estar limitada, estos rasgos son fundamentales para la aprehensión de la representación fílmica. El concepto de cuadro, que tiene su origen en la pintura, determina el límite de la imagen, define lo que es imagen y lo que está fuera de ella y juega un papel muy importante en su composición. Los espectadores (especialmente en el cine narrativo o representativo) reaccionan ante la imagen plana como si vieran una

porción del espacio en tres dimensiones análoga al espacio real. Esta analogía, que se manifiesta vívidamente, conlleva una impresión de realidad que se evidencia en la ilusión del movimiento y la ilusión de la profundidad. El espectador reacciona ante la imagen filmica como una representación realista de un espacio imaginario. El formato del cuadro se ha definido históricamente por dos parámetros, el ancho de la imagen fotográfica y la relación entre las dos dimensiones del cuadro, la proporción estandarizada del cine es de 1,66 (Aumont et al., 2002).

Se denomina campo a la porción de espacio imaginario contenida dentro del cuadro el cual es percibido, habitualmente, como la única porción visible del espacio más amplio que lo circunda. Hacia finales de la década de 1950, André Bazín definió el cuadro como como una ventana abierta que deja ver un fragmento de un mundo imaginario. Esta fórmula –cuadro como ventana– fue luego criticada desde una perspectiva que propone avanzar conceptualmente hacia la desnaturalización de lo que se ve en las pantallas y explicitar la no transparencia del cine; posición que conlleva importantes implicancias de índole pedagógica.

Comolli (2010), en su texto *Cine contra espectáculo*, señala que la noción de “ventana abierta al mundo” postulada por Bazín proviene de León Batista Alberti y su obra *De Pictura*⁷ del año 1435. En dicha obra el teórico renacentista postula que en pintura todo pasa como si la tela “fuera de cristal, una materia traslúcida, una ventana abierta, abierta al historia”. En Alberti no se trata de una ventana abierta al mundo sino a una escena, a un relato. Así, según Comolli, la escena, el relato son artificios cuya función es de mediación, composición y producción; una función de captación más que de copia. La escena existe en virtud de la combinación de los gestos del pintor, el relato engendra el mundo abierto por él. La ventana de Bazín, por su parte, pareciera no depender de un artificio, no proceder de una ficción, no inmiscuirse en las cosas que recibe, parece expresar que el mundo se imprime por sí mismo sobre la superficie sensible de la película. La transparencia de Bazín aspira a ser neutra, supone un mundo que ya ha sido creado, que ya está presente y que se ofrece a la vista para ser tomado, para realizar tomas. Comolli (2010) propone desarticular las nociones del cine como representación y postula la “no transparencia” del cine. Revisa críticamente la noción de reflejo de lo real, de un mundo ya dado, sostiene que el cine es artificio y sus dispositivos no son transparentes.

⁷ Traducción al castellano De la pintura. México. Universidad Nacional Autónoma. 1996.

(...) el cine es, ante todo, el arte del *raccord*, *del montaje*; y el montaje es ante todo composición, articulación, donde el mundo deja ver sus cortes, interrupciones, brechas, rupturas, sacudidas, sobresaltos, síncopas, el cine interviene para restablecer, reasegurar los engranajes. En ese aspecto el mundo inventado por el cine es más cíclico que nuestra experiencia cotidiana. La cosa recomienza con cada película, cada función. Hay un principio y un fin. En el cine estamos atrapados en una temporalidad repetitiva, lejos por lo tanto de la eternidad del Paraíso. Dejemos aquí pues toda transparencia (Comolli, 2010, p. 28).

La noción de campo se encuentra estrechamente ligada a la de fuera de campo o fuera - campo. El fuera-campo puede definirse como el conjunto de elementos que, aun no estando incluidos en el campo, son asignados imaginariamente por el espectador. El campo es visible, el fuera de campo no, sin embargo ambos pertenecen a un espacio imaginario que se denomina espacio filmico o escena filmica (Aumont et al., 2002). Para otros teóricos como Burch (1970), sólo se puede definir como imaginario el fuera-campo. Por su parte Bonitzer (2007) propone la idea de un fuera de campo anticlásico que define como el espacio de la producción donde tiene lugar el despliegue de la realización y de todo el aparato técnico del filme.

Junto con la reproducción del movimiento, el cine utiliza una serie de procedimientos para producir aparente profundidad; para esto se emplean dos tipos de técnicas: la perspectiva y la profundidad del campo. En cuanto a la perspectiva, nuevamente el concepto refiere a una construcción conceptual histórica, en ese sentido Gombrich (2002) enmarca la noción de perspectiva en la historia del arte occidental la que define, especialmente la pintura, como la búsqueda de maneras cada vez más vívidas de representar la realidad. Los creadores de imágenes de cada época adoptaron convenciones, crearon artificios, trampas para el ojo, para lograr semblanzas cada vez más perfectas. La perspectiva llamada central, lineal o albertiniana, es una de las convenciones desarrolladas por la cultura occidental para crear la ilusión de un espacio tridimensional en una superficie plana. Se trata de un recurso que ya empleaban intuitivamente los griegos y los romanos, pero que se perfeccionó y se dotó de sustento matemático en la Florencia del siglo XV (su nombre proviene del apellido de su principal difusor, Leon Battista Alberti). La perspectiva central es un modelo ilusorio que simula un espacio tridimensional gracias, sobre todo, a los tamaños aparentes de las figuras que decrecen con la distan-

cia y a la convergencia de las líneas longitudinales paralelas en un punto de fuga ubicado en el horizonte a la altura de los ojos del pintor y del observador. Pero, además de los numerosos recursos plásticos y de los trucos de representación que se han inventado en el transcurso de la historia, el observador también interviene para crear la ilusión; esto es lo que Gombrich denomina el “aporte del espectador”.

La perspectiva filmica mantiene continuidad con esta tradición representativa y está fuertemente atravesada por los diferentes aparatos de filmación que se han inventado. El dispositivo de representación cinematográfica está históricamente asociado, por el empleo de la perspectiva monocular, al resurgimiento del humanismo. Así, esta perspectiva incluye en la imagen la idea de un ojo colocado delante de esta, es decir el punto de vista. Esto supone que la representación filmica cuenta con un sujeto que la mira quien que tiene un lugar privilegiado (Aumont et al., 2002).

Otro parámetro de la representación filmica es la ilusión de profundidad, a diferencia de la pintura, donde la cuestión de la nitidez está relacionada con sus valores expresivos, en el cine la construcción de la cámara impone una correlación entre diversos parámetros. Fuera de algunos casos en los que se trata de obtener borrosa toda la imagen, esta es clara en una parte del campo que corresponde a la situada entre una distancia mínima y una máxima, entre un *punctum proximun* y un *punctum remotum* del objetivo de la cámara. Se denomina profundidad de campo a la diferencia entre estas dos distancias, medida según el eje de la cámara; se trata de una noción de óptica que se expresa en unidades de distancia. Es una característica técnica de la imagen que se puede hacer variar mediante el focal del objetivo, así la profundidad de campo es más grande cuanto la focal es más corta (cuando el diafragma está menos abierto). Esta cuestión técnica desempeña un papel estético y expresivo, la profundidad de campo es un medio para lograr el artificio de profundidad; es un factor de la imagen filmica que ha ido variando a lo largo de la historia del cine. Desde el punto de vista del espectador, la imagen de cine no se muestra en términos de espacio como una pintura o una fotografía. La imagen de cine no es única, siempre se presenta entre otros fotogramas, no es independiente del tiempo ya que tiene duración y está en movimiento, movimientos internos al cuadro que

inducen a la aprehensión del movimiento del campo, y también los movimientos del cuadro en relación al campo; también se registran movimientos de cámara.

La noción de plano es un término técnico que se constituye a partir de un conjunto de condiciones: dimensiones, cuadro, punto de vista, movimiento, duración, ritmo, relación con otras imágenes. Durante los procesos de rodaje y montaje de un filme el término plano se emplea con diferentes sentidos y propósitos. La noción de plano fue criticada tanto por cineastas como por teóricos debido a su vaguedad y a que sus referencias han sido tomadas del cine y el montaje clásicos. De manera muy general y sintética en el marco de este trabajo, los planos se definen en tres tipos de contextos, atendiendo a: a) tamaño, b) movilidad, c) duración.

a) Según tamaño se definen en relación con el encuadre posible de los personajes, se establece tomando como referencia la figura humana; para la toma de objetos, edificios o paisajes, se aplica el mismo parámetro. Los planos se clasifican en tres grandes grupos.

- Los *planos generales* sirven para mostrar una localización determinada y para situar al espectador. Son, fundamentalmente, informativos. Entre ellos, se reconocen tres tipos.

- *Gran plano general*: predomina el entorno sobre los objetos y los personajes que forman parte del encuadre.
- *Plano general*: muestra los objetos o los personajes en el entorno, pero de un modo más limitado en relación con el gran plano general.
- *Plano general corto*: toma el entorno de objetos y personajes, pero más cercano o recordado aún que en el plano general. Los límites superiores e inferiores coinciden con la cabeza y los pies del sujeto. a esto también se lo denomina Plano Entero.

- Los *planos intermedios* se emplean para relacionar a los personajes unos con otros; se aproximan más a la visión cotidiana que tenemos de la realidad.

- *Plano americano o tres cuartos*: el cuerpo aparece cortado a la altura de las rodillas. Su nombre proviene de su uso en Hollywood durante las décadas de 1930 y 1940.

- *Plano medio*: la figura humana se corta a la altura de la cintura. La mayor parte del contorno es eliminada y el cuerpo se convierte en el centro de atención. Este plano individualiza más al personaje que el americano.

- Los *planos cortos*, más artificiales, se emplean con intenciones expresiva más que informativas, cuando es preciso mostrar aspectos específicos y acotados de la realidad.

- *Primer plano*: el encuadre incluye la cabeza, el cuello y parte de los hombros del personaje. Permite aproximarse al personaje y tiene una gran carga de subjetividad.
- *Plano detalle*: recorta un fragmento que se intenta resaltar.

b) Según su movilidad distinguen el plano fijo y los movimientos de aparato que se clasifican en dos grandes grupos o familias: el *travelling*, que es un desplazamiento de la base de la cámara en el que el eje de la toma permanece paralelo; panorámica, que es un giro de la cámara, horizontal, vertical o en cualquier dirección mientras que la base permanece fija. Otro movimiento corresponde al *zoom* o focalización.

c) Según su duración, atendiendo al plano como unidad de montaje, se distinguen planos breves y planos largos. El plano secuencia es un plano bastante largo y articulado con el fin de representar una secuencia, una sucesión de acontecimientos, contiene el equivalente a un encadenamiento de varios acontecimientos.

Por otra parte, una de las características del filme es su condición de representación sonora. Según Aumont (2001), el cine fue sonoro desde sus orígenes, Edison inventó el *kinetrograph* para acompañar su fonógrafo y de esta manera los primeros filmes fueron acompañamientos visuales de grabaciones sonoras. Luego, el éxito internacional de los hermanos Lumière con sus vistas mudas y el desarrollo masivo de las películas mudas de Charles Phaté demoraron la incorporación generalizada del sonido. En estos filmes, el cine existió sin el registro de un sonido, el único sonido que en ocasiones acompañaba la proyección era la música tocada en vivo por un pianista, un violinista o una pequeña orquesta.

Los primeros filmes sonoros fueron motivos cortos, canciones grabadas, sainetes cómicos, discursos y sermones. El largometraje de ficción con sonido grabado aparece en 1926 y 1927 con *Don Juan* y *The Jazz Singer* y rápidamente el sonido se constituyó en un elemento fundamental de la representación filmica. La técnica del sonido evolucionó en dos direcciones, por una parte con la invención de materiales que transportaban el sonido (el salto fundamental fue la banda magnética), y por otra, con las técnicas vinculadas con la post-sincronización y la mezcla que posibilitan el reemplazo del sonido de registro directo por un sonido que puede agregarse posteriormente, tal como los ruidos suplementarios, música, efectos especiales entre otros.

Según Aumont (2001), en términos estéticos e ideológicos es posible reconocer un cine auténticamente mudo, al que le faltaba la palabra y reclamaba la existencia de una técnica de reproducción sonora para producir una analogía con la realidad; y un cine que buscaba y asumía el lenguaje de las imágenes a partir de la expresividad máxima de las imágenes. Entre estos últimos es posible situar las primeras vanguardias francesas, los cineastas soviéticos y el expresionismo alemán. Estas dos vertientes delimitaron con la llegada del cine sonoro dos actitudes: el cine como un reflejo perfecto del mundo real y el cine sonoro como una degeneración para la cual era necesario establecer la no coincidencia del sonido con la imagen a fin de no someter al cine a las lógicas del teatro.

Para Aumont (2001) en la actualidad prima la noción de un sonido filmico que refuerza y acrecienta los efectos de lo real. Pero de todas formas, la representación sonora y la visual no son de un mismo orden y esto se manifiesta en un comportamiento muy disímil en el espacio representacional del filme. Si la imagen filmica es capaz de evocar un espacio parecido al real, el sonido construye otra dimensión espacial. Desde esta perspectiva, Rodríguez Bravo (1998) sostiene que el cine actual es heredero de una sofisticada técnica de reconstrucción sonora del espacio enriquecida con el aporte de la tecnología informática digital. Así, es posible definir un espacio sonoro específico que interviene en la narrativa audiovisual siguiendo tres propósitos: transmitir con gran precisión sensaciones espaciales, conducir la interpretación general del audiovisual y organizar narrativamente el flujo del discurso audiovisual.

3.2.6 El cortometraje. La creación audiovisual en tiempos breves

Según las normativas internacionales se denomina cortometrajes a aquellas películas que no exceden los treinta minutos de duración. El cortometraje surge con el cine, inicialmente estas películas se proyectaban una tras otra a lo largo de una función en las salas cinematográficas. Con el surgimiento del largometraje, los cortometrajes son desplazados de las salas cine y en la actualidad, salvo algunas excepciones, este tipo de películas, que se desarrollan según Ickowickz (2008) “en tiempos breves”, están marginadas de los circuitos comerciales de exhibición.

Pero en el campo de la educación audiovisual, y de la creación audiovisual con niños y niñas, los cortometrajes son protagonistas. Según Ickowickz (2008), el cortometraje sigue siendo un espacio privilegiado para la experimentación, el cine de animación, el cine de ensayo. El cortometraje es también una instancia de entrenamiento, de educación para quienes se forman en las diferentes áreas del quehacer cinematográfico. Los nuevos soportes permiten disminuir los costos y de esta manera aumentar el volumen de producción. En diferentes formatos y soportes, como resultado de diferentes contextos, propuestas experimentales y formativas todos los cortometrajes tiene en común su brevedad temporal.

Los cortometrajes de ficción. Narrativas clásicas y no clásicas

Se denominan cortometrajes de ficción a aquellos que cuentan una historia que solo existe en la imaginación del autor, luego en la de los actores y más adelante en la de los espectadores. Si bien pueden basarse en hechos de la realidad, cuando se comienzan a narrar pasan a formar parte del universo ficcional. Cada narración conforma un sistema particular, la narrativa clásica remite a ciertas características que se observan en los relatos de distintas culturas desde los tiempos de las narrativas orales. Un relato clásico se caracteriza por:

- los personajes que accionan para lograr un objetivo,
- los hechos se organizan con una lógica de causa-efecto,
- esos hechos se estructuran en torno a un conflicto vincular,
- el conflicto se presenta, se desarrolla y se concluye.

Las narrativas no clásicas trabajan con rupturas de la causalidad, las acciones se descentralizan, hay múltiples puntos de vista, tramas secundarias abiertas, ideas que el espectador debe completar, quiebres en la lógica de las acciones de los personajes, fragmentación argumental para generar tensión, elipsis en momentos de decisión, acentuación de transiciones, entre otros recursos. Para Ickowicz (2008), las narrativas no clásicas surgen de la necesidad del autor de un cuestionamiento, de una ruptura y un diálogo con la estructura clásica que “estimula a pensar lo no pensado”, en el campo de la escritura audiovisual es donde se experimentan estos cruces e intercambios.

La creación de una historia es un proceso que está fuertemente atravesado por las vivencias personales, biográficas y expresan la voz y la mirada de diferentes tipos de experiencias del autor. En el caso de los cortometrajes de ficción, la brevedad temporal no constituye un objetivo en sí mismo ni un límite sino una consecuencia de la historia que se desea contar. En el cortometraje de ficción se cuenta la historia de un acontecimiento que produce una transformación en un lapso temporalmente breve. “Una historia es una sucesión de hechos que ocurren en el espacio, en el tiempo, y que son provocados o sufridos por personajes. Es una secuencia temporal: se inicia, se desarrolla y concluye dando cuenta de un acontecimiento que genera una transformación.” (Ickowicz, 2008, p. 24).

Un acontecimiento se define como aquello que produce un cambio, generalmente irreversible, en la vida de los personajes y en el universo ficcional que habitan. En algunos casos las historias presentan solo un acontecimiento, mientras que en otros, un conjunto de acontecimientos menores forman el acontecimiento principal. Los cortometrajes se caracterizan por presentar aquellas historias que exponen un solo acontecimiento y por tanto necesitan de la brevedad para manifestarse.

Desde el punto de vista del autor, una historia se concreta mientras se va narrando, el narrador trabaja con criterios personales, subjetivos a partir de los cuales selecciona, ordena. Historia y narración son dos producciones de la cognición, subjetivas y particulares, que van dando lugar a un relato único. La manera de acceder a la interioridad de los personajes, es decir a su manera de pensar, de sentir, de creer, a sus deseos e intenciones es a partir de cómo estos

se relacionan, cómo afectan a otros y son afectados, los hechos que producen y la repercusión que estos hechos tienen en ellos. Desde esta perspectiva, las narraciones se crean combinando las acciones que los personajes realizan en el tiempo y espacio. Personaje, espacio, tiempo y acción son elementos interdependientes. En el proceso narrativo de un cortometraje, el autor convierte el tiempo de la historia en el tiempo del relato. Ickowickz (2008), el relato es un sistema puesto en funcionamiento para contar una historia; y la historia es la que define su duración.

En este esquema ocupa un lugar relevante el observador; los hechos y los personajes de una historia aparecen como un conjunto organizado cuando interviene un espectador que los relaciona entre sí y los ordena en una sucesión en el tiempo. El observador otorga un sentido a cada parte y a la totalidad que se construye empleando los elementos y las posibilidades que ofrecen los hechos y los personajes. La ficción ofrece a los espectadores participar vívidamente de una experiencia que comienza y termina, y a partir de la cual, generalmente, se puede arribar a ciertas conclusiones. Así, la ficción ofrece la posibilidad de entender mejor la propia vida, descubrir otras realidades, interesarnos por otros e intentar comprender verdades muy diferentes de las nuestras. Se trata de un universo de inmenso potencial creativo y formativo para niños y niñas, tanto en su posición de espectadores como de autores de ficción.

La acción, la causalidad y el efecto único

En el marco de un relato de ficción, las causas se infieren a través de sus efectos; la relación causa-efecto constituye uno de los pilares que sostiene la unidad en el relato clásico. La causalidad en tanto construcción es subjetiva, pero resulta adecuada o pertinente en la medida que forme parte del contexto, de la realidad ficcional a la que pertenece y mientras pueda despertar resonancias en el espectador. La relación causa-efecto no es fija, no participa de un procedimiento mecánico. “La causalidad se va construyendo con múltiples causas que van conformando una energía que toma una dirección para lograr un objetivo. Las causas son los medios para lograr un propósito, y ese movimiento va cobrando intensidad hasta que alcanza su máxima tensión y produce un efecto único: el clímax.” (Ickowicz, 2008, p. 59).

La organización de la causa que produce un efecto único, determina la propia lógica del relato y contribuye a los niveles de coherencia, consistencia y verosimilitud. Esta lógica requiere ser verificada en cada caso con la realidad. La causalidad posibilita la comprensión de la relación entre las acciones que se suceden; esa lógica interna debe propiciar la observación del acontecimiento en su conjunto, ya que en el efecto único interviene la intuición, la analogía, la simbolización y la visión de conjunto. Se define como el clímax al gran efecto en el que se resuelve el conflicto y se impulsa la cancelación del relato. En ese momento, de enorme intensidad de la acción, se efectiviza la transformación profunda y última que permite traspasar la polaridad logrando una unidad diferenciada que abarca a los valores opuestos. Entonces es posible comprender el porque de esa transformación y se ilumina retrospectivamente todo el relato. El efecto único posibilita anular el tiempo para concebir el universo ficcional como un todo, todo lo visto y escuchado es percibido como una unidad que hace manifiesto el sentido último, la verdad del relato, que si bien estuvo presente desde el inicio no era posible reconocer. La narrativa clásica emplea un conjunto múltiple de causas para lograr un clímax.

La estructura narrativa

Se denomina estructura a un principio que ordena, coordina y unifica todos los elementos que intervienen en la narración; las imágenes visuales, la banda sonora, los hechos, las situaciones las acciones y sus desarrollos, los diálogos, formando la unidad que es el relato. Debido a la estructura, imágenes, situaciones, escenas, secuencias, actos (planteo, desarrollo y desenlace) se van organizando y ordenando en una sucesión, produciendo sentidos y significados cada vez mayores a fin de desarrollar la idea base. De esta manera, es posible establecer que la estructura tiene dos funciones: coordinación y expresión. Para realizar y producir sentidos se emplean tres procedimientos: continuidad, contraste y analogía.

En las etapas de una narración, la estructura contribuye a crear y sostener la fluidez y claridad narrativa atendiendo a la idea base, esta estructura se va conformando en el acto de narrar. En lo narrativo, según el tipo de ordenamiento de los hechos de la historia, es posible definir algunas estructuras básicas del relato:

Lineal: el orden de la narración reproduce el orden cronológico de los hechos.

De flashback: cuando el relato comienza en un momento avanzado de la historia, que se interrumpe para contar hechos anteriores de la historia, hasta llegar a unirse con el tramo inicial interrumpido.

De flashforward: cuando el relato comienza en un momento avanzado de la historia, que se interrumpe para contar hechos futuros de la historia, hasta llegar a unirse con el tramo inicial interrumpido.

De contrapunto: la narración desarrolla dos o más historias que se van intercalando y finalmente concluyen en una única trama.

De fresco (por analogía con la pintura): la narración presenta un núcleo central y otros núcleos narrativos secundarios independientes que desarrollan distintos aspectos para ampliar el núcleo central.

Tiempo del relato, tiempo de la diégesis, elipsis

El tiempo del relato es aquel que se corresponde con el tiempo real que dura el cortometraje, mientras que el tiempo de la diégesis es aquel que transcurre a los personajes en el universo ficcional. Se define como diegético a todo aquello perteneciente al mundo de la ficción, tiempo y espacio dónde se mueven los personajes. Extradiegético es todo aquello que permanece por fuera aunque mantiene cierta relación con lo narrado, por ejemplo la música climática, los sobreimpresos, créditos, es decir, todo aquello que los personajes no pueden ver ni oír pero que contribuyen a dar sentido a la película y brinda información acerca de sus realizadores. Así, mientras que el tiempo del relato marca el tiempo del espectador, el tiempo de la diégesis hace referencia al tiempo de los personajes.

Se denomina elipsis al tiempo que se omite, por considerarse innecesario en la construcción de un relato. Se trata de un recurso narrativo que permite otorgar determinados ritmos a la narración omitiendo fragmentos temporales innecesarios.

Verosímil y género

Un relato es verosímil cuando, dentro de su propia lógica, las acciones encuentran causas y efectos justificados, esta condición no se vincula (en la ficción) con la idea de verdad. El universo narrativo se configura en el marco de un género y por tanto las acciones resultan creíbles en ese contexto más allá de la lógica de la realidad. Se trata de la coherencia que se

desarrolla en el marco del pacto creador-espectador que propone el cine y lo audiovisual. Se denomina explosión del verosímil o estallido del verosímil a una transgresión dentro del mismo relato, cuando se quiebra la expectativa impuesta por su género. En muchos casos esta ruptura puede constituir un componente innovador. El verosímil no es universal o inmutable, por tanto este concepto debe ser abordado de manera situada histórica y socialmente. Así, al analizar el concepto de verosímil resulta necesario considerar: las reglas internas de construcción (que no se atienen a la realidad), su carácter histórico, y su carácter cultural.

El concepto de género se encuentra estrechamente vinculado con el de verosímil, la credibilidad de una película depende en gran medida de las reglas del género a la que pertenece. El género, desde el punto de vista de sus contenidos, es una forma que comprende un número más o menos reconocible de elementos: personajes, ambientes, estructuras, temas, recursos visuales y narrativos. Esto conforma en gran medida una especie de estereotipo que posibilita al espectador conocer los rasgos que modulan lo que se cuenta en la pantalla. Los géneros no se encuentran en estado puro y son frecuentes las hibridaciones y creaciones de cruces, especialmente en lo que se denomina “cine de autor”. Por su parte se denomina “cine de género” a aquellas películas que no realizan ninguna modificación en la matriz genérica. El género conforma un esquema de aprehensión tanto para el público, como para los creadores, pero además cumple un papel relevante en los procesos de distribución y promoción de las películas, especialmente en el caso de aquellos géneros que cuentan con probada eficacia narrativa en términos comerciales y abonan a la lógica del negocio que organiza al público en función de los géneros que consumen (Ickowicz, 2008).

Las creaciones audiovisuales de niños y niñas interpelan los conceptos de verosímil y de género tal como se plantean en la bibliografía producida para analizar producciones adultas.

3.2.7 El cine de animación. Experimentación y poéticas de la imaginación

El cine de animación está atravesando actualmente una etapa de crecimiento y aceptación internacional que involucra no sólo al público infantil, destinatario desde hace décadas de las producciones de animación, sino también al público adulto. La animación es un lenguaje

cinematográfico capaz de abordar todos los géneros y que no solo se emplea para contar historias fantásticas. En este contexto de expansión, experimentación y multiplicación de técnicas y modos de trabajo, el cine de animación es la técnica más empleada en los proyectos audiovisuales educativos que se realizan con niños/as. ¿Por qué se realiza animación con niños? En las respuestas a este interrogante convergen razones de diferente orden: didácticas, operativas y estéticas. Pero en todas es posible reconocer una fuerte relación entre la animación y los universos poéticos y creativos de la infancia.

En esta dirección, el realizador Luis Bras señala:

Los animales hablan, los autos se ríen, lloran, se estremecen, se sonrojan, se arrugan, vuelan, se rascan, estornudan etc. Todas estas acciones son un desafío a las leyes naturales, a experiencias o conductas normales. El animador entra en el mundo del absurdo. Cuanto más absurdo mejor. Dejemos la normalidad para el cine con actores, entremos en la poesía de la imaginación, del color que no es así, de los árboles que no son así, de los seres que no son así. Son como los pensó el animador, que al inventar sus criaturas les impuso una vivencia distinta a la obediencia a las leyes de la naturaleza. En esa impertinencia reside el verdadero encanto del dibujo animado. Alguien dijo que era el más grande descubrimiento poético del siglo. XX (Bras, 1990, p. 18).

Hacia una definición del cine de animación

Bendazzi (2003) plantea que definir el cine de animación entraña dificultades de diversa índole y enuncia para comenzar que, animación es todo aquello que los hombres, en diferentes periodos históricos, han llamado animación. Para arribar a una definición propone desandar un recorrido histórico y social del término animación y sus usos.

Entre los años 1895 y 1910 aproximadamente, el término *animated* (animado) se empleó para nombrar lo que actualmente se define como “cine de imagen real” denominada por entonces “fotografía animada”; más adelante entró en vigor la expresión *motion picture* o *moving picture*. Con el primer libro sobre animación de Edwin George Lutz del año 1920 llamado *Animated Cartoons. How They are Made, Their Origin and Development* (Scribners, New York, 1920) se oficializó la denominación de *animated cartoon*. El término *animation* (animación) no existía como sustantivo sino únicamente como adjetivo de la palabra “caricatura” o “viñeta”.

El sustantivo *animation* comenzó a ser usado por los especialistas franceses en la década de 1950, cuando se consolidó entre París y Cannes un movimiento cultural internacional que reivindicaba este lenguaje con mérito propio y en oposición, tanto estética como económica, a la hegemonía implantada por los Estudios de Walt Disney a partir de 1928 (con el cortometraje *Steamboat Willie* entrado en el ratón Mickey) y que se profundizó hacia 1937 con el largometraje *Blanca Nieves*.

En 1960, en Annecy (Alta Saboya), se celebró el primer Festival Internacional del Film de Animación del mundo; este encuentro propició la creación, en 1962, de la *Association Internationale du Film d'Animation*—ASIFA—, que agrupaba a los cineastas y estudiosos del sector, cuyo estatuto fijó en su preámbulo la primera definición oficial de animación:

“(Mientras el cine de *live action*) procede a un análisis mecánico, por medio de la fotografía, de hechos semejantes a los que resultarán en la pantalla, el cine de animación crea los hechos por medio de instrumentos diferentes de los del registro automático. En los films de animación los hechos tienen lugar por primera vez en la pantalla” (Citado en Bendazzi, 2004, p. 3).

Después de dieciocho años de ver obras realizadas con las más variadas formas de manipulación de la imagen, se comprendió que la definición original estaba fuertemente influenciada por el ejemplo tradicional del dibujo animado hollywoodense, entonces se eligió una formulación opuesta. Así, el segundo estatuto adoptado en 1980 por la ASIFA sostiene que: “Se entiende por animación cualquier producto cinematográfico que no sea un simple registro de la vida real a 24 fotogramas por segundo.” (ASIFA, 1980).

Cabe destacar la estrecha relación entre la animación, sus técnicas y los entornos tecnológicos disponibles. Actualmente, frente a la irrupción de las técnicas digitales que están modificando radicalmente las maneras de realizar cine y animación, esta definición carece ya de sentido.

Para Bendazzi (2004), la animación no es un género sino que es posible distinguir numerosos géneros dentro de la animación. En la animación se observa la existencia de una autonomía lingüística, técnica y estilística en tanto forma expresiva. El cine de animación es el resultado de una colaboración de instrumentos y técnicas diversas en el cual las cosas suceden por primera vez en la pantalla. Se trata de un tipo de cine en sí mismo hermano del cine “de acción real”.

Históricamente, el lenguaje de la animación estuvo asociado a la industria del espectáculo, inicialmente se incorporó a la estructura producción-distribución-salas de cine; después a la estructura televisiva y luego a internet. Por lo tanto resulta pertinente referirse a cine de animación, film de animación, cortometrajes de animación, largometrajes de animación, series televisivas animadas; o de animación cómica, de horror, western (todos los géneros) o “de autor”.

La base de la animación consiste en atribuir no movimientos sino un “alma” a objetos, formas o figuras que son inertes, se trata de crear una coreografía de figuras. En la misma dirección el cineasta checo Jan Svankmajer define la animación en relación con sus propios procesos creativos:

“La animación me permite dar poderes mágicos a las cosas. En mis películas muevo muchos objetos, objetos reales. De pronto el contacto cotidiano con las cosas a la que la gente está acostumbrada adquiere una nueva dimensión y de esta manera, hace dudar de la realidad. En otras palabras, uso la animación como medio de subversión” (Citado en Wells, 1998, p.15).

Al comparar el cine de acción real y el de animación, Bendazzi (2004) señala que la base psicológica del cine de animación es bastante lábil. En el cine de acción real la presencia de ambientes, personas, la identificación del público con la escena y el tiempo de la acción abonan a la credibilidad que es su fundamento. En el caso de la animación, las imágenes son creadas digitalmente, pintadas, modeladas, dibujadas, por tanto son irreales y el espectador se adueña mediante un proceso de “aceptación” nutrido y aprendido durante años. Abundan en la animación procedimientos elípticos, alusivos y simbólicos. Mientras que el cine de acción real se emparenta con la narración literaria, la animación tiene elementos en común con la obra literaria en versos, poemas, la lírica breve. Un elemento central de la animación es la banda sonora: “No es pintura sino música. El lenguaje de la animación es exquisitamente audiovisual; según los especialistas que trabaja dentro del gueto, es además el más audiovisual de los lenguajes audiovisuales.” (Bendazzi, 2004, p. 9).

Las formas, las figuras, los personajes animados tienen una estrecha relación con la música y con todo tipo de sonido. Los efectos de voces, la música de vanguardia, la experimentación de la música concreta forma parte fundamental del campo de la animación. Sin sonido la animación en gran medida pierde la potencia y significado creada con la sinestesia sonido/visión.

Los músicos de la animación siempre experimentaron, desde los años treinta, las más arriesgadas manipulaciones de vanguardia, y casi siempre englobaron en sus bandas de sonido tanto las notas del pentagrama como los rumores, los efectos y las voces en un plano de equivalencia sustancial, a menudo antes y a veces mejor que los exponentes de la música concreta (Bendazzi, 2004, p. 9).

Ante la imposibilidad de establecer una ontología de la animación, Bendazzi propone analizarlo en tanto acto creativo e investigar su fenomenología. La animación es un lenguaje que existe en forma autónoma, que tiene un rol y un espacio propios como actividad humana relevante.

Los pioneros del cine de animación

El cine y la animación surgieron conjuntamente hacia finales del siglo XIX, a partir de su rápido crecimiento pasaron a formar parte de la cultura popular. Excede ampliamente los fines de la presente indagación realizar una exhaustiva historia de la animación, se presentan a continuación algunos hitos que constituyen parte de su genealogía en tanto práctica creativa.

La animación es un arte diferente al del cine, mientras que el cine consiste en fotografías en movimiento la animación se trata de dibujos en movimiento. Si bien la animación no surge del cine se desarrolló en él y en sus primeras etapas la proyección de fotografías y dibujos en movimiento se realizaban en el mismo espacio y para los mismos espectadores que participaban de la fascinación del movimiento en diferentes formatos. La animación consiste en imaginar una acción y representarla, no sólo que algo adquiriera movimiento, sino que se trata de representar ese movimiento (Taylor, 2000).

Se consideran como los primeros dibujos animados *Humorus Phases of Funny faces* (1906) y la animación cuadro a cuadro del año 1907 *The haunted Hotel* realizadas por Stewart Blackton. También se destacan en las revisiones históricas de los inicios *Phantasmagorie* (1908) de Emile Cohl. Este último, realizó varias animaciones protagonizadas por personajes que - dibujados con una pocas líneas - participaban de incidentes cómicos; sus trabajos establecieron uno de los principios básicos de la animación que postula que cuanto menos realista es una imagen más libremente correrá la imaginación de los espectadores (Saenz, V, 2006). Los dibujos de Cohl están realizados en negro sobre papel blanco, pero como se proyectaba el

negativo se veían líneas blancas sobre un fondo negro. Su trabajo propone la animación como ámbito de búsqueda y experimentación en un mundo surreal en el que todo es posible.

Cabe mencionar, en este breve repaso por los inicios de la animación la figura del realizador español Segundo de Chomón (Teruel 1871- París 1929). Considerado uno de los pioneros del cine español, fundó la primera productora de cine española *Macaya y Carro* y un taller de coloreado y rotulado en el que experimentó con los primeros filmes científicos fue además, el creador del género zarzuelístico en el cine. Hacia finales de 1900 Segundo de Chomón se ocupó de la impresión de títulos españoles para las películas extranjeras que se importaban y del coloreado a mano de las copias de filmes de intención fantástica o espectacular. Además, se dedicó simultáneamente a las tareas de operador y de realizador. Su interés se centró en la realización de filmes en los que se destacaban los trucajes y los efectos, como *Choque de trenes* (1902), combinación de filmaciones de trenes reales con elaboradas maquetas *Pulgarcito* (1903) o *Gulliver en el país de los gigantes* (1904), adaptaciones de los cuentos populares de Charles Perrault y Jonathan Swift. Chomón investigó y experimentó la relación entre el cine y el teatro y las posibilidades del cine sonoro, con un grupo de actores escondidos detrás de la pantalla que ponían voz y sonido a las imágenes proyectadas.

Hacia 1905, introduce en España, con la película *Eclipse de sol* el paso de manivela, es decir, la filmación fotograma a fotograma, que permite en los intervalos de la filmación la alteración de la posición o la desaparición de los objetos situados delante la cámara. Segundo de Chomón fue contratado por la empresa francesa Pathé en la que tuvo la posibilidad de experimentar y poner en práctica sus innovaciones técnicas. En este contexto, se destacan sus aportes en el campo de la animación, con títulos como *El castillo encantado* (1908) y *El sueño del cocinero* (1909). Además, realiza trabajos con muñecos articulados y las sombras chinas, entre las obras de esta técnica se destacan *Ladrones nocturnos* (1905) y *La casa hechizada* (1906), filme precursor de las transparencias, que consiste en proyectar imágenes en una pantalla situada detrás de los actores. En la empresa francesa Pathé, Chomón se desempeña, además, como director o como operador y responsable de los efectos especiales para otros directores de la compañía, se destaca en los filmes de carácter fantástico, los fantasmagóricos (también

llamados feéricos), protagonizados por brujas, diablos, dragones y cavernas, monstruos y pesadillas. Trabaja también en filmes de transformaciones, con hadas, fantasías arábicas, viajes planetarios, equilibristas orientales y apoteosis florales, como *La gallina de los huevos de oro* (Albert Capellani, 1905), *El hijo del Diablo* (Charles Lucien-Lépine, 1906), *Satán se divierte* (1907) y *El hotel eléctrico* (1908), muy influenciada por el trabajo anterior del norteamericano James Stuart Blackton, *The haunted hotel* (1906). Su labor técnica se destaca en *La vie et la passion de Nôtre Seigneur Jesuschrist* (Lucien Nonguet, 1906-1907), formada por cuarenta y tres cuadros (escenas) diferentes. Chomón se encargó de todos los trucajes, en los que sobresalen los originales movimientos de cámara, Chomon realiza travellings montando la cámara sobre ruedas de patines.

A partir de 1912 trabajó en Italia, en la *Italia Film*, en donde se destaca en la utilización sistemática del llamado carrello (origen del actual travelling) es decir, la cámara en movimiento. Filmó en Marruecos y Túnez; los directores más importantes de la época como Zecca, Pastrone y Gance se lo disputaban. Su último trabajo fue la colaboración técnica en el *Napoleón* de Abel Gance. En lo que refiere al campo más específico de la animación, con la invención del paso a manivela Segundo de Chomón estableció los principios fundamentales de la animación, que luego Emile Cohl aplicó al campo gráfico, estableciendo así las bases de lo que con los años se convertiría en la poderosa industria de los dibujos animados o de las animaciones dibujadas.

Winsor McCay es considerado el responsable del pasaje de la animación desde el mero entretenimiento hacia la categoría de arte. McCay realiza los primeros “ciclos animados” que permiten utilizar los mismos dibujos varias veces. Su primera animación *Little Nemo* del año 1911 está realizada en papel calco con cruces trazadas a mano para el registro posterior en el momento de la filmación. En *Little Nemo* las pequeñas secuencias del personaje se insertaban en un film real donde los dibujos interactúan con los actores, al igual que en *Gertie The Dinosaur* (1914) donde el dinosaurio obedecía y desobedecía las órdenes y juegos de su dibujante. Su obra maravilló tanto al público como a los críticos de la época. A partir de McCay y Emile Cohl el arte animado se asume como tal (Saénz Valiente 2006).

En Argentina, se estrena en el año 1917 “El apóstol” considerado el primer largo animado, realizado por Quirino Cristiani. En el film se realizaron 58.000 dibujos en 1700 metros de película, con una duración total de 70 minutos. Se trata de una de las obras pioneras en la realización de rotoscopía, técnica que consiste en filmar actores y luego realizar dibujos tomando esa referencia.

Técnicas de animación

A lo largo del siglo XIX y el XX se han experimentado multiplicidad de estrategias para producir o emular el movimiento que dieron lugar al desarrollo de las técnicas de animación. En primer lugar, y atendiendo especialmente a las técnicas anteriores al uso del ordenador y las tecnologías de registro digital, las técnicas se pueden clasificar según el uso de cámaras y película. Desde esta perspectiva es posible establecer:

- a) Animación sin cámara ni película: los juguetes ópticos⁸.
- b) Animación sin cámara con película: técnica visual directa.

En la técnica de animación sin cámara, esta no se emplea para el registro, el film se realiza sobre soporte filmico (celuloide o magnético como las cintas de vídeo) que se intervienen física y plásticamente. La obra del creador escocés Norman McLaren (1914-1987) constituye un ejemplo de la versatilidad de esta técnica. Las intervenciones sobre la película pueden realizarse respetando los fotogramas o sin respetar la estructura de fotogramas, dentro de la técnica visual directa se reconocen:

- Dibujo y pintura sobre la película.
- Perforación o raspado del celuloide (película negra velada o “quemada”)
- Técnicas mixtas que combinan las operaciones de perforación y dibujo.

Dentro de las técnicas visuales directas se ubican además aquellas que trabajan sobre el sonido, como las experimentadas por el creador alemán Oskar Fischinger (1900-1967). En estas técnicas se interviene físicamente sobre las pistas de sonido de las películas con formato de 16 y 35 mm. Esta operación se realiza dibujándolas, grabando sonidos sobre ellas o ambas opciones a la vez.

⁸ Véase 3.2.1.

- c) Animación con cámara (anteriormente animación con cámara y película, en la actualidad con registro digital).

En este grupo se ubican las técnicas que se realizan con un registro cuadro por cuadro, también denominadas imagen por imagen, fotograma a fotograma, o con su denominación en inglés *Stop motion*. Resulta sumamente difícil realizar una descripción de todas las técnicas cuadro a cuadro que se emplean en la actualidad. Atendiendo al uso de la dimensión en la producción plástica, es posible establecer dos grandes grupos (Sáenz Valiente, 2006).

- 1) Animación de arte plano.
- 2) Animación de arte corpóreo o tridimensional.

1) Animaciones de arte plano son aquellas realizadas a partir de:

Recortes opacos.
Siluetas o recortes iluminadas por debajo.
Fotografías, kinestasis.
Materiales que forman texturas como arena, polvos, semillas.
Dibujos pintados sobre papel.
Pintura sobre vidrio con iluminación por debajo.
Pasta para modelar (Plastilina) sobre un plano.
Tizas sobre una pizarra.
Animación de proceso de una pintura o dibujo.
Animación gráfica computada (por ordenador).
Calcado cuadro a cuadro de una acción en vivo (rotoscopia).

2) Animaciones de arte corpóreo o tridimensional son aquellas realizadas a partir de:

Animación de objetos.
Pasta para modelar (plastilina).
Muñecos, con o sin estructura.
Muñecos de madera, de tela.
Muñecos/as de juguete.
Personas reales, *pixilation*.

El registro para la animación cuadro a cuadro se realiza generalmente con una cámara fotográfica, en algunos casos se emplean también cámaras de vídeo haciendo uso de las funciones fotográficas. La versatilidad de las cámaras digitales, que incluyen en un mismo aparato numerosas funciones de registro de la imagen, permite además realizar distinto tipo de visualización y edición en el mismo dispositivo, previamente a las instancias de edición. Así, al pasar las fotografías tomadas sucesivamente los niños pueden ir anticipando como quedará su animación.

Al realizar con los niños/as las tomas para la animación se abordan las nociones de cuadro, campo y fuera de campo. En el caso de la fotografía, el campo coincide con el cuadro del visor de la cámara; por eso, esta selección también se denomina encuadre. Además de esta operación de recorte o encuadre, es preciso determinar la distancia visual, es decir los planos y las angulaciones o el punto de vista desde el que se tomará la fotografía. El encuadre, los planos y las angulaciones constituyen elementos fundamentales en la selección del espacio fotográfico.

Cabe señalar que las nomenclaturas clásicas de planos y angulaciones se redefinen en el contexto de la animación en función de los personajes (no humanos). Por ejemplo, en el cine de acción real al registrar un objeto o animal por lo general se trata de plano detalle, pero si se trata de película animada de animales, se traslada la nomenclatura aplicada a seres humanos a estos animales. En cuanto a la angulación, es necesario distinguir la posición de la cámara de la intencionalidad narrativa; si bien muchos registros se realizan con cámaras picadas, en un encuadre aéreo horizontal, la intención narrativa es mostrar personajes con angulación neutra. Así, si la angulación se establece en relación a los personajes, en la mayoría de los casos es neutra. En el caso de la animación de arte plano, se emplea una mesa de animación y la cámara se sitúa por encima de la mesa, en un encuadre aéreo de plano horizontal. En el caso de la animación de arte corpóreo con muñecos modelados la cámara se sitúa de manera frontal, es decir frente a la escenografía y los personajes (Alderoqui, Argañaráz, 2011).

Animar significa dar vida, por tanto la animación no implica solo el desplazamiento de elementos, a través de las acciones se confiere vida a los personajes. El movimiento desprovisto

de sentido resulta insuficiente para comunicar la noción de vida y dotar de emoción, por tanto mover y animar no son sinónimos. El movimiento debe interpretarse. Según Sáez Valiente (2006) la buena animación deviene de la observación y el estudio de la naturaleza y el entorno cultural a fin de comprender cómo y por qué se mueven los seres y los elementos, se trata de interpretar lo que se observa para poder establecer relaciones de causa y efecto. En este proceso están involucrados todos los sentidos, no solamente la vista. Entre los tipos de animación que emplean los niños y niñas Alderoqui y Argañaráz (2011) reconocen como los más recurrentes:

- Desplazamientos de personajes y elementos en el espacio y con diferente tipo de trayectorias: horizontales, verticales; rectos, curvos, sinuosos.
- Movimientos de personajes y elementos en el lugar, sin desplazamiento.
- Transformaciones/deformaciones de diferente tipo: color, forma, tamaño.
- Metamorfosis, transformación de un elemento o personaje en otro.
- Apariciones y desapariciones.
- Gestos faciales.

En cuanto al sonido, en las películas de animación está compuesto por tres bandas diferentes:

- La banda de música.
- La banda de efectos sonoros:
 - realizados con las voces.
 - realizados con aparatos o elementos.
- La banda de voces o diálogos.

Estos tres componentes se mezclan para constituir la banda sonora final, que se relaciona desde un inicio con la imagen a fin de establecer la sincronía imagen y sonido.

3.3 Cine, prácticas audiovisuales y educación

Al abordar la cuestión de las creaciones audiovisuales realizadas por niños y niñas en el marco de experiencias educativas cabe preguntar, en primer término, si existe un campo disciplinar definido para esta temática. ¿Existe una pedagogía audiovisual?. ¿Es posible referir a una didáctica específica de lo audiovisual?.

De la revisión bibliográfica surge que este es aún un campo en construcción, la reflexión teórica y la producción de cuerpos conceptuales sobre la enseñanza audiovisual se desarrolla en gran medida por detrás de la versatilidad, dinamismo y productividad de las prácticas. El desarrollo de fundamentos teóricos se realiza en un proceso espiralado de imbricación teoría-práctica en el que intervienen postulados y nociones heterogéneos que dan cuenta de dispares status epistemológicos. Establecer los principios de una pedagogía audiovisual implica, en primer lugar, el desafío de poner en diálogo las trayectorias y el conocimiento acerca de la creación en la infancia con el valioso *corpus* teórico de la producción cinematográfica y audiovisual. Asimismo, desde una perspectiva didáctica, las actividades de enseñanza audiovisual desafían a revisar conceptos y tradiciones tanto teóricas como metodológicas en relación con las enseñanzas creativas vinculadas con el hacer. La producción teórica debe contemplar e intentar dar respuesta a una serie de nodos problemáticos entre los que se destacan:

- los enormes desacuerdos terminológicos que dan cuenta de los desacuerdos en relación al objeto mismo,
- la multiplicidad de propósitos formativos,
- la complejidad de los dispositivos y procesos de creación /producción,
- la autoría grupal (no individual) del trabajo de los niños y niñas,
- la participación de los adultos como condición necesaria,
- la rapidez con que se renuevan las propuestas educativas,
- las mediaciones técnicas y tecnológicas de las prácticas.

En la actualidad, la enseñanza audiovisual podría definirse ante todo como un espacio en construcción. Si bien, en tanto actividad educativa, la creación audiovisual de niños y niñas

se encuentra en pleno desarrollo y expansión, las perspectivas teóricas que la sustenta retoman tradiciones teóricas anteriores. A continuación se presentan las perspectivas y enfoques educativos que subyacen y/o sostienen las diferentes prácticas educativas de creación audiovisual.

3.3.1 El cine como arte: encuentros con la alteridad y la experiencia creadora

En la década de 1970, el teórico y cineasta francés Alain Bergala introdujo en la crítica cinematográfica una perspectiva novedosa para aquel momento (aún lo sigue siendo en parte) que proponía abordar el cine a partir de sus procesos de creación, asumiendo el lugar del cineasta y participando de sus preocupaciones y elecciones. A finales de 2001, el Ministro de Educación Nacional del gobierno francés Jack Lang, encargó a Alain Bergala la elaboración de un proyecto para introducir el cine en la escuela. El libro “La hipótesis del cine: pequeño tratado sobre la transmisión del cine en la escuela y fuera de ella” de año 2007, da cuenta del trabajo realizado y de las reflexiones teóricas involucradas en dicha experiencia.

Para Bergala (2007), la cuestión del cine en la escuela se vincula directamente con el arte en la escuela. El arte es definido como la experiencia del encuentro con la alteridad; se postula como algo diferente a uno mismo, como lo “radicalmente otro”. Bergala realiza una distinción entre la “educación artística” y “la enseñanza artística” que para él, y en el caso del sistema educativo francés, se inscribe como disciplina curricular desarrollada en un programa y a cargo del docente especializado. Para abordar la cuestión del cine, el autor se posiciona contra la lógica de encerramiento de lo disciplinar que elimina el potencial del arte como cuestionador de lo establecido: “(...) lo disciplinar reduce el alcance simbólico del arte y su potencia de revelación, en el sentido fotográfico del término. El arte para seguir siendo arte tiene que seguir teniendo un germen de anarquía, escándalo y desorden. El arte por definición siembra desconcierto en la institución.” (Bergala, 2007, p. 33).

Para los alumnos/as la educación artística no puede concebirse sin la experiencia del hacer y sin contacto con el artista, es decir con el hombre de oficio que funciona como un cuerpo extranjero a la escuela, como un elemento felizmente perturbador de su sistema de valores, de comportamiento y de sus normas relacionales. Así, se manifiesta en contra del

profesor especialista, la del cine debe ser una experiencia diferente a la de una asignatura en particular; Bergala destaca que esta propuesta genera numerosas resistencias en la institución escolar. El arte, que es la excepción frente a la cultura que es la regla, se experimenta, se encuentra, se transmite por vías diferentes a la del discurso del saber único. Al analizar la escuela como institución y sus posibilidades para dar cabida a proyectos artísticos como el cine y el trabajo con la alteridad más radical, Bergala sostiene: “(...) la escuela, tal como funciona, no está hecha para este trabajo, pero al mismo tiempo, hoy en día es, para la gran mayoría de los niños, el único lugar donde este encuentro con el arte puede producirse. Así pues, está obligada a hacerlo aunque se tambaleen un poco sus hábitos y su mentalidad.” (Bergala, 2007, p. 36).

La escuela, aunque con dificultades, es un espacio para desarrollar proyectos con el cine porque para la mayoría de los niños, salvo para aquellos niños/as y jóvenes a los que Pierre Bourdieu (1977), denomina los “herederos del capital cultural”, la sociedad sólo propone mercancías culturales de consumo y caducidad rápidos y cuyo uso resulta casi obligatorio. Al analizar la relación entre escuela, obligatoriedad y consumo Bergala sentencia:

Los que se oponen al arte en la escuela a menudo fruncen el ceño proclamando que todo lo que viene del colegio está mancillado por la obligación y por lo tanto no puede convenir a la aproximación al arte que tendría que surgir de un plácida libertad individual. Nunca hablan de la obligación de ver las películas que nos fabrican cada semana las grandes cadenas distribuidoras y la machacona propaganda mediática (Bergala, 2007, p. 36).

Es decir que si el encuentro con el cine no se produce en la escuela, es muy probable que no se produzca nunca. Si bien, como señala Grüner (2006), en términos teóricos la discusión cine –arte versus cine– espectáculo está, en gran medida zanjada, esta cuestión continúa siendo un tema nodal en lo que refiere al cine para la infancia y la educación. Bergala propone considerar el cine como un arte, no como un lenguaje para ser analizado críticamente como un vector de ideología, en este punto se distancia enormemente de otras perspectivas y prácticas. Se trata de propiciar una aproximación al cine como creación de algo nuevo, como arte, en oposición a la noción de la obra canónica y del cine como vector de ideología y sentido.

(...) empezar a pensar la película no como un objeto, sino como la traza final de un proceso creativo, y el cine, como arte. Pensar la película como la traza de un gesto de creación. No como un objeto de lectura decodificable, sino cada plano como la pincelada del pintor a través de la cual se puede comprender un poco su proceso de creación (Bergala, 2007, p 37).

Otro elemento de la hipótesis que plantea Alain Bergala, es la relación entre la lectura, la aproximación crítica y el pasaje a la realización, al acto. Así sostiene que no es posible hablar de una pedagogía del espectador que se limite necesariamente a la lectura, al desciframiento, a la formación del espíritu crítico separada o escindida del pasaje al acto. Puede haber una pedagogía centrada en la creación tanto cuando se miran filmes como cuando se realizan; pero siempre una pedagogía de la creación es aquella que en la práctica pone en juego la idea del cine como arte. “(...) lo que debería ser una aproximación al cine como arte: aprender a devenir un espectador que experimenta las emociones de la creación misma.” (Bergala, 2007. p 39).

La experiencia estética y el aprendizaje en la creación

Los postulados de Bergala se vinculan con un enfoque de educación artística que deviene de la noción deweyniana de experiencia estética, en la que la creación, el hacer adquiere un lugar central. Hacia 1934, y como respuesta a las concepciones espiritualistas del arte, el filósofo norteamericano John Dewey postulaba una noción de “experiencia estética” que relaciona el arte con lo cotidiano, con el cuerpo, con la actividad y con la creación. Dewey desarrolló una filosofía que abogaba por la unidad entre la teoría y la práctica. Partidario de las ideas liberales, para él, la educación debía representar la vida presente y formar individuos abiertos, emprendedores e inquisitivos que sustentaran la vida democrática. Sus escritos abarcan cuestiones de epistemología, educación, teoría política y estética.

En su obra *El arte como experiencia* (1934), considerada una de las principales de la tradición estética norteamericana, Dewey sostiene que la educación estética es imaginación consciente, se trata de la formación de un hombre racional que no ha perdido la perspectiva de lo imaginario. Este libro, propone un giro fundamental en los modos de abordar y definir el lugar del arte en la sociedad y en la educación. Hoy sus postulados continúan vigentes y adquieren cada vez más interés en el marco de los debates didácticos contemporáneos. En

El arte como experiencia Dewey sostiene la necesidad mover el eje de la discusión desde las piezas de arte prestigiosas hacia la experiencia humana que hay en ellas. La categoría de Arte, con mayúsculas, arte clásico, la noción de Bellas Artes, separa a las obras de sus creadores y también de sus espectadores:

Cuando un producto de arte alcanza una categoría clásica se aísla de algún modo de las condiciones humanas de las cuales obtuvo su existencia, y de las consecuencias humanas que engendra en la experiencia efectiva. Cuando los objetos artísticos se separan tanto de las condiciones que los originan, como de su operación en la experiencia, se levanta un muro a su alrededor que vuelve opaca su significación general, de la cual trata la teoría estética.

Además, la perfección misma de esos productos, el prestigio que poseen a causa de una larga historia de indiscutible admiración, crean convenciones que obstruyen una visión fresca (Dewey, 1934, p.3).

Por esto, critica enfáticamente las visiones que ubican al arte en pedestales con halos de espiritualidad e idealismo que lo alejan de las personas comunes. John Dewey propone restaurar esta relación: “Esta tarea consiste en restaurar la continuidad entre las formas refinadas e intensas de la experiencia que son las obras de arte y los acontecimientos, hechos y sufrimientos diarios que se reconocen universalmente como constitutivos de la experiencia.” (Dewey, 1934, p.4).

Así, desde su teoría estética, intenta conectar las cosas más “altas e ideales” de la experiencia con sus raíces vitales básicas, con la vida común que compartimos con todos los seres vivientes. Sin embargo, esta idea de vincular el arte con la experiencia humana común genera hostilidad, en la sociedad persiste el desprecio por el cuerpo, el temor a los sentidos y la oposición entre la carne y el espíritu:

Generalmente hay una reacción hostil a la concepción del arte que lo conecta con las actividades de la criatura viviente en su medio. (...) Solamente porque esa vida es generalmente raquítica, abortada, perezosa, o se lleva pesadamente, se mantiene la idea de que hay un antagonismo entre los procesos de la vida normal y la creación y el goce de las obras de arte (Dewey, 1934, p. 31).

Esto se debe a razones históricas pero también políticas, la vigencia de esta oposición entre lo “espiritual” y lo “material” convierte en una carga opresiva lo que podría ser una

vía para ejecutar “ideas liberales”. Siempre existen formas materiales para que lo ideal pueda encarnarse, ejecutarse; al negar la posibilidad de realización práctica, los ideales de las personas permanecen solo como vagas aspiraciones. Desde esta perspectiva, el arte tiene una función en nuestras vidas, no se trata de algo lejano o esotérico. El arte es para John Dewey una actividad experiencial, tanto en su producción como en su recepción; es un agente de experiencia estética y no solamente un material de estudio o análisis. La experiencia estética no se confunde con la técnica que utiliza el artista, ni con las que utiliza el destinatario que disfruta de la obra de arte. Para Dewey, todo conocimiento auténtico depende de la autocreación del sujeto originada por su propia creatividad. La acción creativa es una interacción con el medio que nos modifica, desde los dibujos infantiles hasta las creaciones de Rembrandt exigen una adaptación activa al material externo que implica una modificación del individuo para incorporarlas a una visión y expresión individuales (Genari, 1997; Freeland, 2003).

Las experiencias estéticas son así manifestaciones de nuestro potencial para desarrollar una vida más digna e inteligente. No solo los artistas considerados dotados o los intelectuales críticos de arte, todos estamos en condiciones de participar de experiencias estéticas. El arte es una actividad experiencial, tanto en su producción como en su recepción. Las experiencias estéticas son manifestaciones de nuestro potencial para desarrollar una vida mejor, más digna, más inteligente, más justa. Esta noción corre el eje de la cuestión del arte desde las obras hacia los sujetos creadores y el hacer:

El arte es una cualidad del hacer y de lo que ya se ha hecho. Solo exteriormente puede ser designado con un sustantivo. En realidad es de naturaleza adjetiva, puesto que se adhiere a la manera y contenido del hacer. (...) El producto del arte –templo, pintura, estatua, poema– no es la obra de arte, sino que esta se realiza cuando el ser humano, coopera con el producto de modo que su resultado sea una experiencia gozada a causa de sus propiedades liberadoras, ordenadoras (Dewey, 1934, p. 241).

Asumir el arte como experiencia en la educación audiovisual de niñas y niños, implica desmontar una serie de mitos y prejuicios, que aún muchos años después de la publicación de esta obra, continúan circulando. El arte forma parte de la vida cotidiana de la escuela y es un modo de conocer el mundo en el que intervienen las emociones, pero también la razón y el cuerpo. Es un campo de conocimiento, ideas, conceptos, pero también de materiales, herramien-

tas, lugares concretos y en el que los sujetos y sus acciones creativas tienen un rol prioritario. Entonces, concebir el arte como experiencia significa diseñar actividades, proyectos y propuestas en las que chicos, chicas y jóvenes sean incitados a ocupar la escena en un movimiento que los involucre personalmente, íntimamente; que los convoquen de modo genuino a la construcción de sentidos propios para repensarse individual y colectivamente a través del arte (Agirre, 2005).

La formación del gusto cinematográfico y “la moral de las formas”

Bergala (2007), al analizar la cuestión de la formación del juicio, tanto de gusto como moral, desestima y critica aquellas propuestas que abordan las películas analíticamente, desagregadas por sus planos o sus secuencias. Para el autor, es el gusto, formado por el visionado de muchas películas y las designaciones que lo acompañan, lo que va fundando de a poco el juicio que puede apoyarse en una película determinada. El juicio deviene de como se ha sentido la película globalmente durante la proyección, es esto lo que posibilita ver y analizar la grandeza o la abyección de un plano o de una secuencia. “El *travelling* es sin duda un asunto de moral, pero para ver la moral de un *travelling* hay que haber visto antes muchos *travellings* de todo tipo, y haberse formado anteriormente lo que se llama simplemente una cultura cinematográfica.” (Bergala, 2007, p 46).

Si bien la pedagogía inventa procedimientos que posibilitan acelerar los procesos y tiempos de aprendizaje, éstos deben respetar al mismo tiempo su objeto, es decir la película sin reducirla a su esqueleto. No es posible forzar de manera dogmática el proceso de toma de conciencia de una “moral de las formas”. Es una ilusión suponer que a partir de ejemplos convincentes se puede acelerar o invertir decididamente el proceso normal de adquisición de un pensamiento y un gusto sobre el cine. Se trata de un proceso que lleva años. El análisis formal no arma a los alumnos para distinguir una película buena de una mala. La formación del juicio y sus criterios lleva tiempo, especialmente si se asumen como cimientos perdurables.

La aproximación de la escuela al cine es una oportunidad en tanto este sea tratado como un buen objeto, es decir ante todo como arte. No es posible introducir malas películas con el fin de desarrollar el espíritu crítico. Una mala película, aún analizada como tal deja huella, contamina el gusto desde el momento que es objeto de repeticiones y de pausas sobre la imagen, la

memoria inconsciente que descree, se “ríe” según Bergala (2007) de los juicios de valor, retiene a su entender tanto lo bueno como lo malo. Para la escuela, el cine sigue siendo un vector de ideología del que hay que, ante todo, desconfiar. Para el autor, lo mejor que puede hacer la escuela hoy es tomar las películas como obras de arte y de cultura. Dar puntos de referencia y aproximarse al cine con confianza, sin un recelo previo. Más que formar a los niños en una crítica defensiva, es necesario reconstruir, mediante “películas de valor artístico indiscutible” algo semejante al gusto, este es un modo de resistir las películas malas. Bergala, al revisar la idea de ver cine malo para criticarlo, aborda la compleja relación entre gusto, emoción y juicio implicado en los niños como espectadores.

Hoy más que nunca es una ilusión pedagoga creen que algunos análisis breves pueden bastar, independientemente de toda cultura suficientemente consolidada, para tomar conciencia de que una película es nefasta o mala. Por no hablar de la inocencia que ha supuesto siempre creer que un niño que ha disfrutado con una mala película renegará en el fondo de sí mismo de este placer personal porque se le haya mostrado, incluso mediante un análisis agudo y justo, que esta película era mala o perniciosa (Bergala, 2007, p.50).

La mejor respuesta al “cine de palomitas” (comercial especialmente de Hollywood), es el encuentro y la frecuentación permanente de otras películas. Cuando se habla de cine como arte, no se refiere al cine que quiere quedar artístico exhibiendo efectos artísticos. En cine, el arte, no es ornamento ni ampulosidad, ni academicismo chillón, ni intimidación cultural. Bergala presenta como ejemplos de su idea de cine como arte la aridez de Roberto Rosellini o de Robert Bresson, el rigor de Alfred Hitchcock o Fritz Lang. La vida que desborda en cada plano de Jean Renoir o de Federico Fellini. El cine es arte cada vez que la emoción y el pensamiento nacen de una forma, de un ritmo, que sólo podían existir en y por el cine.

Transmisión del cine, transmisión en el cine

La escuela mantiene en gran medida la tradición de emplear el cine para tratar temas. Pero por lo general el buen cine no es bien-pensante, las películas no son fáciles de digerir y convertir en ideas simples e ideológicamente correctas. El verdadero cineasta no trabaja para hablar de un tema sino que es “trabajado” por una cuestión, que a su vez su película trabaja. No es alguien que traduce en imágenes ideas de las que ya está convencido, sino alguien que busca y piensa en el

acto mismo de hacer la película. No hay un mensaje previo que se instrumentaliza mediante el cine, el arte que se contenta con enviar mensajes no es arte sino un vehículo indigno del arte y esto es también válido para el cine. La transmisión es uno de los temas predilectos del cine. Porque la transmisión es del orden de la letra, de la inscripción, de la circulación y la repetición, frecuentemente inconsciente, de un significante. Y el cine es una de las artes mejor situadas debido a su desarrollo temporal y a su inscripción visual y sonora, para hacer inmediatamente sensible, visible, audible este significante y su modo de circulación y de transmisión.

La propuesta de Bergala con su pedagogía del cine es hablar de la vida que quema, no de los planos del cine, dejar de lado la gramática de las imágenes, que nunca ha existido y desistir de los grandes temas que asfixian al cine. Así coincidiendo con Robert Bresson, sostiene los grandes temas alejan al cineasta de su experiencia de hombre.

El cine en la infancia

En la infancia y en la adolescencia se configura la relación con el cine. Uno se encuentra en esta etapa de la vida con las películas esenciales, un número limitado de ellas que se llevarán a lo largo de toda la vida como “una especie de viático inutilizable”. Hay películas que parecen conocer algo acerca de mi relación enigmática con el mundo, que hasta yo mismo ignoraba y la película lo contiene como un secreto a descifrar. Nuestro imaginario del cine no se conforma de modo continuo y homogéneo a lo largo de la vida, pero si hay un lote de partida que trazará un mapa con zonas de interés o desinterés. Hay películas que vistas luego del período de formación inicial a veces pierden el impacto determinante que hubieran tenido, llegan demasiado tarde. Y cuando la primera lista se cierra, ninguna película ya podrá entrar en ella.

Las películas que marcan el encuentro con el cine son aquellas que van por delante de nuestra propia conciencia de nosotros mismos y de nuestra relación con la vida, en el momento del encuentro uno se contenta con recoger el asombro, el enigma, recibir su golpe y capacidad para la emoción. El tiempo del esclarecimiento vendrá después, la película trabaja en sordina y su onda de expansión se extiende lentamente. Bergala cita a Philippe Arnaud en *Cet enfants de cinéma que nous avons été* (1993):

En esa carestía simbólica de la infancia, toda imagen ilumina: no sólo la imagen misma, sino que, gracias a la anticipación instantánea de una instancia que nos es extranjera, lanza la prefiguración de una posibilidad de nosotros mismos que nos ha elegido: es una población de imágenes necesarias que nos designan y que componen una suerte de destino que nos espera, un saber desconcertante porque va por delante nuestro, marcados cada vez con una punzada irremediable por la que sabemos que eso nos concierne si saber por qué (Arnaud, 1993; citado en Bergala, 2007, p. 64).

Ahora bien, es posible enseñar, es posible aprender esta relación, este encuentro con el cine, Bergala sostiene que se puede obligar a aprender, pero no se puede obligar a sentirse conmovido. Este encuentro, fuertemente emocional, vital, descrito más arriba se vincula más con una iniciación que con un aprendizaje, no se puede –desde la escuela– programarlo ni garantizarlo. Y como todo encuentro verdadero puede no producirse nunca, en el sentido de una revelación o conmoción personales. Desde esta perspectiva, la escuela juega un papel de importante en cuatro órdenes. 1º) Organizar el encuentro con las películas. 2º) Señalar, iniciar, hacerse pasador. 3º) Aprender a frecuentar las películas. 4º) Tejer lazos entre las películas.

Una pedagogía de la creación

Alain Bergala (2007) propone una pedagogía que tome los componentes fundamentales del gesto de creación cinematográfica que incluyen: la elección, la disposición, el ataque. Entre estos elementos destaca: las condiciones reales de la toma de decisión del cineasta, la cuestión de la totalidad y el fragmento, el encuentro entre lo planificado y la realidad del rodaje, la negatividad que interviene en la creación.

Una pedagogía de la creación comienza antes del pasaje al acto, desde la aproximación a las películas. Hay otra manera de mirar las películas, de hablar de ellas que es la que Jean Renoir exigía a sus espectadores, para amar un cuadro, decía, hay que ser un pintor en potencia, para amar una película hay que ser un cineasta en potencia, hay que decirse pero yo habría hecho esto o lo otro. Hay que hacer las películas aunque sea sólo en la imaginación. En la misma dirección, y en contra del análisis de tradición científica universitario, Bergala propone lo que denomina análisis de creación, este se distingue del análisis clástico cuya finalidad es comprender, descifrar, leer la película. El análisis de creación prepararía o iniciaría para la

práctica de la creación, es un análisis que tiene un carácter transitivo que lo diferencia del análisis clásico. El análisis es un paso, no un fin en sí mismo, es un pasaje a otra cosa.

La pedagogía de la creación propone remontarse imaginariamente al momento en el que todavía se presentaban para el cineasta múltiples elecciones simultáneas, cuando las posibilidades aún estaban abiertas, volver a ese instante de incertidumbre. Se trata de volver en un esfuerzo imaginativo al momento en que las decisiones todavía estaban abiertas. La película no se ve entonces como una elección ya realizada, sino como esta elección se presentó entre muchas otras posibles; luego el creador se decanta por una elección definitiva que inscribe en un soporte. Si bien como espectador se es consciente de una puesta en escena, resulta difícil imaginar que pudo haber sido realizada de otro modo. Además, hay una idea de que las cosas ya estaban allí en el mundo para esperar ser filmadas dando una fuerte ilusión de realidad que genera la “suspensión de la incredulidad”. Bergala señala que la creencia en la realidad filmada es aún mayor en los niños y que resulta sumamente complejo introducir la idea de puesta en escena, de una planificación, de la elección de puntos de vista. Pero el placer de comprender participa también del placer de la película; la comprensión es de orden también afectivo y gratificante.

Bergala propone abordar la creación cinematográfica comenzando por sus operaciones mentales antes que por sus operaciones técnicas. La creación en cine, como en todas las artes, ante todo, como señalaba Leonardo Da Vinci, “*cosa mentale*”. La cadena de operaciones que conduce a una creación en cine es larga, múltiple, heterogénea y requiere de colaboradores y equipamiento de diferente tipo. Pero, desde el punto de vista mental pone en juego tres operaciones simples: la elección, la disposición, el ataque.

Elegir: escoger, entre todas las posibles algunas cosas de lo real. En el rodaje: actores, decorados, colores, gestos, ritmos. En el montaje: tomas. En las mezclas: sonidos aislados, ambientes.

Disponer: situar las cosas en relación a otras. En el rodaje: los actores, los elementos del decorado, los figurantes, los objetos, entre otros. En el montaje: establecer el orden relativo de los planos. En las mezclas: disponer los ambientes y sonidos en relación con las imágenes.

Atacar: decidir el ángulo o punto de ataque sobre las cosas elegidas o dispuestas. En el rodaje: decidir el ataque de la cámara, distancias, altura, objetivo. En el montaje: una vez elegidos y dispuestos los planos decidir el punto de corte de entrada y salida. En las mezclas: lo mismo con los sonidos.

Estas tres operaciones mentales fundamentales se dan de manera intrincada y dialéctica en todas las fases del trabajo. Alain Bergala propone desarrollar una actitud de espectador/creador que consiste en situar a los alumnos en el momento en que el cineasta tenía su programa de guion, escrito y en la cabeza, y por otro lado la realidad del espacio en que debía situarlo; para esto propone ejercicios y actividades con el fin de que los niños confronten lo planificado o pensado con las posibilidades y decisiones reales.

La cuestión del fragmento y la totalidad es otra de las cuestiones centrales del acto de creación cinematográfica. Si bien es una tarea de equipo, para Bergala el centro de la creación en el cine es siempre un individuo que tiene en su cabeza la película como futura totalidad (aunque sea de manera borrosa, imperfecta). Pero es importante destacar que, en el marco de la enseñanza, en su gran mayoría las películas no se piensan plano a plano uno detrás de otro. Al principio está la idea general futura y dos o tres ejes fundamentales, los detalles vendrán luego a partir de los principios globales. Uno de los problemas de los story boards es que los niños y niñas hayan pensado poco la totalidad de la escena y sus efectos sobre el futuro espectador. Una pedagogía del fragmento debe abordar las relaciones del fragmento con la totalidad. No se trata de una sucesión de planos, sino de desarrollar con los niños la visión que el cineasta tiene de la película total antes de hacerla.

En cuanto a la toma de decisiones, es preciso también abordar con los niños y niñas las condiciones materiales y limitaciones de índole económica, logística, físicas que imponen la creación cinematográfica. La mayoría de los cineastas deben respetar un plan de trabajo en función de tiempos estrictamente limitados. En este sentido, los tiempos escolares y de las instituciones se asemejan a los del cine con sus limitaciones. Bergala alerta acerca de no provocar estrategias defensivas que limitarían la finalidad más importante de hacer cine con niños: hacer una experiencia de creación. El acto de creación en el cine se sitúa a menudo, en el contexto escolar, en extremos de control maniático que obturan improvi-

saciones y que niegan el encuentro con la realidad como acto formativo. En nombre del control se falsea la naturaleza propia del cine que se quiere transmitir. La escuela si quiere acercarse al cine como arte debe prescindir de la vieja idea escolástica según la cual hay solo una buena manera de hacer o decir algo; para filmar una escena o un plano, es preciso dar lugar a la experimentación.

Bergala compara la noción de arte en el cine (al realizar cine), con la idea de Marcel Duchamp de “coeficiente de arte personal”. Durante la creación el artista va de la intención a la realidad pasando por una cadena de reacciones subjetivas. La lucha por la realización, sentencia Duchamp, es una serie de esfuerzos, dolores, negativas y decisiones que no pueden ser plenamente conscientes (en términos estéticos). Hay una ruptura en la imposibilidad de expresar completamente la intención del artista. “El coeficiente de arte personal es como una relación aritmética entre lo inexpresado que había sido proyectado y lo expresado inintencionadamente.” (Duchamp, 1995; citado en Bergala 2007, p. 159).

El creador tiene un rumbo, un programa que se transforma inevitablemente por la obra al realizarse. No se trata de una libertad ilimitada del artista, que es un creador y no un ejecutor o traductor de su propio proyecto. El pedagogo debe encontrar la actitud justa entre el programa y el coeficiente de arte postulado por Duchamp.

Crear en las aulas

Los actos de creación no obedecen en espejo a las lógicas del análisis. En la creación cinematográfica muchas veces se dan justificaciones lógicas *a posteriori* de elecciones que son de índole intuitiva, cuyas razones resultan difíciles de explicar. Para llevar a cabo la transmisión de estos gestos de creación es necesario asumir el riesgo de realizarlo efectivamente. Bergala sostiene que el “pasador” que haya atravesado por la experiencia del acto de creación será más sereno y tolerante.

· Los objetivos

El pasaje del análisis al acto de creación es indispensable, es irremplazable la experiencia vivida tanto en el cuerpo como en el cerebro. Pero en la escuela, la experiencia del acto creativo entra en contradicción con la de producir una realización colectiva mostrable a los

demás, a los padres o en festivales, que es usualmente lo más fácil de evaluar. Pero esta no es la única opción, la producción de cine experimental, que se vio ampliada por el desarrollo de dispositivos móviles, es un ejemplo de ejercicios de hacer cine en primera persona, en solitario que resultan de interés para la enseñanza. Si bien la escuela en tanto lugar de intercambio y socialización debe tener la finalidad de mostrar lo realizado, el objeto-película, plantea el riesgo de convertir la presentación en un fin en sí mismo. “En un contexto educativo, el principal objetivo de la realización no es la película realizada como objeto-película, como producto, sino la experiencia insustituible de un acto, aunque sea muy modesto, de creación. En el gesto de hacer hay una virtud de conocimiento que sólo pueda pasar por dicho gesto.” (Bergala, 2007, p.166-167).

Pero además, el éxito del producto no garantiza que el ejercicio haya sido provechoso. La tradición del espectáculo de fin de año puede ser una oportunidad no para la autosatisfacción sino para la educación del público formado por padres y presentarles las películas como lo que efectivamente son “trazas de experiencias, estadios de un proceso creativo, insistiendo sobre todo en el valor de aprendizaje”. Bergala sugiere mostrar los procesos, los ejercicios precedentes a la fase de realización, materiales en bruto, varios montajes de la misma escena y los resultados de todo este proceso, apelando a los padres en su condición de soporte de este proceso. Bergala destaca la importancia de establecer cuáles son los parámetros de lo que se espera de los niños, aceptar que es normal el uso de elipsis y perspectivas que no son las de una película profesional. La creación audiovisual requiere años de maduración. Lo que se debe evaluar es:

- la implicación en el proceso,
- la coherencia del proceso,
- las elecciones verdaderas de los alumnos puestas a prueba en el rodaje y el montaje.

Se trata de formar sujetos pensantes de su propia práctica, no se trata de formar a los alumnos para convertirse en técnicos eficaces. Los alumnos deben ser respetados como sujetos del gesto de creación. La obra de arte nunca es del todo eficaz, desobedece las reglas académicas, reivindica la innovación y la intuición creativa en contraposición a los códigos. Cuando el autor está presente los códigos se tuercen y necesariamente opacan la lectura límpida de la obra.

- El lugar del adulto

Bergala denomina “confiscación del acto de creación” a la organización de todo en vistas del éxito del resultado final. Es posible, como pedagogos, distinguir lo que realmente han realizado los niños y lo que proviene de las negociaciones que entre ellos han llevado a cabo. En determinadas fases del trabajo de creación el adulto interviene como miembro de la pequeña comunidad que realiza un proyecto.

Por otra parte, los adultos también pueden mostrar, la observación de cómo trabaja el maestro es parte del aprendizaje en el campo de las artes. La estrategia del workshop participa de esta premisa, evidentemente ver a un artista crear no da la clave de la creación, pero permite ver cómo mira, cómo se pone a trabajar, cómo se comporta; ver por ejemplo cómo se sostiene la cámara o como ajusta un encuadre; la condición es que se trate de una observación aguda.

- Fragmento y totalidad

La cuestión del fragmento y la totalidad se presenta en diferentes momentos de la creación cinematográfica. Así, por ejemplo es necesario abordar la distinción entre mostrar y narrar es decir dar sentido, estructurar las relaciones entre los personajes. Para abordar la problemática espacio real/espacio filmado se sugiere como ejercicio inventar espacios a partir de un guion del tipo de desplazamientos, percepción, etc. Esto permite tomar consciencia de que el espacio filmado en varios planos en un lugar existente siempre crea en un montaje “otro” espacio diferente al real, pero para el espectador es el único que importa.

Según Bergala (2007) en la acción dramática los niños perciben el encadenamiento de planos como un flujo continuo, aun cuando saben que hay cambios de escalas de planos. Se propone como ejercicio poner en escena la situación y después, con una cámara digital, pedir a un estudiante que narren la escena en cuatro imágenes. Luego, las fotos se miran mientras se actúa la escena para ver si se comprende el guion. Generalmente no se comprende y esto se analiza, la distancia de la cámara, los ejes, la distribución de los actores en el espacio. La imagen fija sirve en este proceso como herramienta de reflexión y análisis del punto de vista el eje y la distancia.

- De la preparación al rodaje

La práctica del *storyboard* es una práctica minoritaria en el cine profesional y Bergala desestima su valor pedagógico. Es mejor aprehender la globalidad de la escena, el espacio, sus limitaciones y ejes principales, las elecciones de conjunto antes de pasar a la planificación plano a plano. Un buen cineasta trabaja en la flexibilidad dialéctica entre la escena imaginaria y la realidad de las condiciones de su puesta en escena. Los *storyboards* requieren un dominio perfecto del dibujo, además piden al niño que imagine un plano de antemano y lejos del decorado que va a rodarse; otro problema es resulta al querer realizar a toda costa lo dibujado cerrándose a lo real que propone algo nuevo y diferente.

Debe haber un momento para la pre-visión, en el que se reflexiona sobre la planificación y los planos, pero es fundamental reservar un tiempo de impregnación y reflexión en el decorado mismo antes de tomar decisiones que quedarán definitivamente en la película. Se propone dejar a los niños un tiempo para mirar el decorado, impregnarse del lugar, la luz, el espacio, pensar que puede aportar de nuevo a la idea preconcebida de la escena. Ejercicio, pedir a los niños y niñas que miren y escuchen en silencio, luego recién comenzar a trabajar en el movimiento de los actores, posiciones y desplazamientos. Luego reflexionar sobre los ejes en que se filmará la escena teniendo en cuenta lo que no se pudo prever. Resulta útil dibujar en ese momento, en el decorado, más que haberlo hecho en clase, en abstracto. Se trata de respetar en el acto de creación cinematográfica las condiciones de escucha de lo real; sino el pasaje al acto será sólo una simulación.

- El momento de lo sensible

En el rodaje se ponen en juego los componentes perceptivos del sonido y la imagen. La planificación descuida lo concerniente a la luz, las materias, los ritmos internos de los desplazamientos de los actores, el grano sonoro, es decir todo lo ligado a lo sensible más que al sentido. El cine como arte debe privilegiar esta aproximación sensible (más que la lingüística) especialmente con el uso de herramientas digitales que ajustan automáticamente el diafragma, el enfoque, el sonido directo en situaciones que permiten filmar casi en cualquier situación de luz.

Es necesario trabajar y realizar actividades para hacer conscientes las elecciones de creación y afinar la percepción (más allá de la eficacia de los dispositivos digitales), por ejemplo la obra del pintor Caravaggio es una herramienta valiosa para trabajar la luz y la sombra en el cine, la luz es

antes que un componente técnico un elemento sensible, la traducción técnica del gesto es secundaria con respecto a sensibilizar a los alumnos en la materia misma con la que se trata.

- La creación colectiva

La práctica del cine en el medio escolar corre el riesgo de minimizar la experiencia individual, que para Bergala es la verdaderamente creativa. Lo colectivo y las virtudes de socialización constituyen para el autor un mito pedagógico. Los rodajes escolares reproducen a menudo el sistema de jerarquías propias del plató del cine profesional, aún sin saberlo. El pasaje al acto de creación puede tener un sentido colectivo en la redistribución de los roles habituales en la clase y en la sociedad, desmontando los estereotipos de buenos malos, fuertes y débiles, los tímidos y los audaces.

- El pasaje al acto individual

El núcleo del acto creativo es la soledad y el riesgo, incluso en medio de un equipo de trabajo. Es importante que cada alumno se vea individualmente confrontado con la responsabilidad del gesto de creación, con todo lo que significa de elección, de decisión, de apuesta, de emoción y también de temor. No se trata de que cada niño o niña haga su película sino de establecer momentos de creación grupal pero también individual. En un momento dado un niño debe tener la responsabilidad entera de un gesto creativo, rodar dos o tres planos, hacer la continuidad entre dos planos. Es necesario que cada alumno resuelva solo, y sin necesidad de tener que justificarse ante nadie este momento de pasaje al acto. Los tiempos de intercambio se realizarán luego y se analizarán las elecciones de otros en similares marcos de libertad.

Para finalizar, la pedagogía que asume el cine como arte y su aprendizaje como una experiencia de creación, requiere del pasaje al acto. Bergala propone una actividad para comenzar: situarse con una cámara, durante un minuto, ante lo real que propone el encuentro con la fragilidad del instante, con el sentimiento del momento único que no se repetirá, de la misma forma que lo hizo la primera vez que una cámara rodó.

Hacer un plano ya es estar en el corazón del acto cinematográfico, descubrir que en el acto bruto de captar un minuto del mundo está toda la potencia del cine y sobre todo, comprender que el mundo es siempre sorprendente, no es del todo nunca como uno lo espera o lo prevé, que a menudo tiene más imaginación que aquel que filma, y el que el cine es siempre más fuerte que el que lo hace (Bergala, 2007, p. 201).

3.3.2 El cine como lenguaje y la alfabetización en medios audiovisuales

Hacia la década de 1960 surge en estados Unidos una propuesta educativa que intenta dar una respuesta al creciente auge de los medios masivos de comunicación y a la facilidad de reproducir imágenes gracias a la tecnología. En este contexto se desarrolla un modelo de trabajo cuyo objetivo fundamental era lograr la “alfabetización visual”. Alfabetizar visualmente significa enseñar a percibir y leer el mensaje visual desentrañándolo a partir de los signos y su disposición en la imagen. Desde esta perspectiva, los objetos de estudio no son solo los artefactos visuales de las artes plásticas sino todos aquellos que tienen en común el “lenguaje visual”, entre ellos el cine y la televisión.

La propuesta, cuyos representantes más conocidos son Donis A. Dondis y Rudolf Arnheim, sostiene que las imágenes conforman un sistema de comunicación de tipo no verbal y para abordarlo deben ser enseñados los siguientes contenidos básicos: el alfabeto, base de los signos visuales; las reglas específicas de los códigos visuales; las funciones diversas que pueden tener los mensajes visuales, así como otras formas de comunicación. Los estudiantes deben adquirir competencias tales como: habilidades relativas al ver-observar, habilidades de lectura de imágenes, habilidades de escritura y la capacidad para hablar acerca de las imágenes. Este enfoque se empleó principalmente para el análisis de publicidades gráficas y audiovisuales con el fin de reconocer los mecanismos que emplean para producir sus mensajes aquellos que algunos autores, como Aparici y García Matilla (1998), denominan “manipuladores”. Una de las influencias o rastros más fuertes de este modelo en los textos y prácticas actuales de enseñanza audiovisual es el empleo del término “lectura y escritura” para designar las tareas de análisis e interpretación y producción de las imágenes aunque no se utilicen las pautas de la alfabetización visual.

Algunas instituciones y programas pioneros sentaron las bases para el desarrollo de propuestas destinadas a la educación audiovisual; cabe mencionar como pionera el *British Film Institute* fundado en 1933 en Inglaterra. Desde 1940 se desarrollan programas educativos para hacer frente a la creciente presencia de los medios masivos en otros países europeos, en Australia y Canadá. En Francia e Italia, en esos mismos años, se multiplicaron los cine-clubs. Hacia la década de 1960 el estudio de los medios estaba oficialmente incluido en algunas escuelas

de Inglaterra y otros países europeos, de Canadá, Australia y EE.UU. De la misma forma su estudio creció en América Latina pero a nivel de educación no formal, por los prejuicios que suscitaba la educación oficial (de dictaduras y gobiernos conservadores). La UNESCO patrocinó en Oslo (Noruega) en 1962 una *Reunión Internacional sobre el Cine y la Televisión* para estimular la *educación a la pantalla*. El interés por la educación en medios o para los medios ha crecido en las últimas tres décadas en todo el mundo (José Martínez de Toda y Terrero 1998).

En España, los proyectos para la educación audiovisual se inician en la década de 1970 con el *Servicio de orientación de actividades para escolares*, esta fue una iniciativa privada que proponía el estudio de obras cinematográficas. Luego en 1975 se transforma en el Centro de Estudios para la Escuela y la Comunicación y desarrolla con el auspicio de UNESCO la primera propuesta curricular de alfabetización audiovisual, esta propuesta se implementó en Madrid, Vigo y Barcelona. Hacia la década de 1980 se crea en Cataluña el *Plan de incorporación del vídeo a la enseñanza*, que luego se transforma en *Programa de Medios audiovisuales* y cuyo propósito fundamental es la formación del profesorado para la producción de videos. El 1984 se desarrolla en Galicia *A Imaxe na escola*. Desde el Ministerio de Educación y Cultura se promueve en 1985 el proyecto Mercurio destinado a la promoción del uso del vídeo en la enseñanza. Cabe mencionar también el desarrollo del curso de la UNED de Lectura de imágenes y Medios audiovisuales, en Andalucía el plan Zahara XXI y el CEMAV de Madrid (Aparici y García Matilla, 1998).

En el caso de Argentina cabe mencionar como iniciadores de la educación audiovisual el proyecto *La Crujía* desde 1980, el *Programa de Educación para la Recepción en la Universidad Nacional de Córdoba*, desde 1987, inspirado en parte en las teorías Jesús Martín Barbero. En la década de 1990 se crea *El Programa Medios en la Escuela, del Ministerio de Educación de la Ciudad de Buenos Aires* y el Programa *Escuela y Medios* del Ministerio de Educación de la Nación.

Enfoques y perspectivas teóricas

Algunas obras sentaron en la década de 1990 los fundamentos teóricos de las propuestas de alfabetización audiovisual. Cary Bazalgette (1991) propone un esquema de trabajo con niños y jóvenes estableciendo una serie de cuestiones a abordar:

Las agencias de medios: quien produce un texto, funciones de producción, instituciones de los medios de comunicación, economía-política-ideología, intencionalidad y resultados.

- Categorías
- Tecnologías
- Lenguajes
- Audiencias
- Representaciones

Pérez Tornero (1994), incluye el concepto de competencia televisiva, definido como el conocimiento de los condicionamientos tecnológicos básicos en los que se desarrolla la televisión, lo que permite discernir que depende del medio, de la voluntad humana y de las condiciones sociales. En este caso se analiza con profundidad el componente tecnológico y relativo a la industria. Tornero distingue una lectura de los medios analítica de una lectura crítica y define una serie de operaciones que se da en cada una de estas.

En la actualidad la idea de “aprender a leer los medios” se enuncia en muchos casos como “alfabetismo mediático” y consiste en aprender a interpretar el lenguaje de los medios para adoptar una actitud crítica y consciente para no dejarse manipular ingenuamente. Según Jaqueline Sánchez Carrero (2008), la educación audiovisual para la infancia se caracteriza por hacer énfasis en la enseñanza de que los medios de comunicación transmiten representaciones de la realidad (no la realidad misma), abordar el desarrollo de un análisis crítico, tratar la importancia de tomar en cuenta el contexto social en que se realiza el mensaje audiovisual. En algunos casos también se incluye como competencia la producción audiovisual.

Morduchowicz (2003) sostiene que una educación en medios es aquella que reconoce el papel que desempeñan los medios de comunicación en la vida de los niños y de los jóvenes. La educación en medios analiza la manera en la que los medios construyen el mundo y actúan de mediadores entre este y los sujetos. La formación en medios se fundamenta sobre una noción esencial: los mensajes de los medios son construcciones. La educación propone aprender a

interrogar estas representaciones a fin de comprender la forma en la que las personas otorgan sentido a la realidad y el modo en que otros (los medios) le dan sentidos destinados al público. La autora reconoce históricamente diferentes enfoques para abordar los medios en términos pedagógicos: a) Enfoques normativos, b) Enfoques sociológicos, c) Enfoques semiológicos, d) Enfoques semiológicos.

a) Enfoques normativos: centrados en el estudio de los efectos manipuladores sobre los chicos, en especial de la televisión. La formación debe analizar el modo en que la violencia, el sexo y el racismo –representados en los programas televisivos, en los periódicos, en las revistas, y, más recientemente en los videojuegos– se reflejan en el comportamiento de niños y niñas. Esta corriente estudia los efectos de los medios de comunicación en las audiencias casi siempre de manera lineal y causal, se trata de un enfoque prescriptivo y de protección: las recomendaciones suelen centrarse en la necesidad de defender a los niños de los efectos amenazadores de los medios de comunicación.

b) Enfoques sociológicos: enfocados en el análisis de las motivaciones personales de los niños y niñas para la elección de sus gustos mediáticos. Los estudios se centrarán en explorar los consumos culturales de los jóvenes: programas de televisión que eligen, notas del periódico que leen, emisiones de radio que escuchan, revistas que compran, etc. Sus investigaciones indagan qué ven, qué leen y qué escuchan los niños; por qué seleccionan determinados consumos culturales y no otros; de qué manera se apropian de los mensajes de los medios y qué relación construyen los más jóvenes con la cultura. Proponen un enfoque reflexivo sobre la relación que construyen los niños y los jóvenes con los medios de comunicación.

c) Enfoques semiológicos: el eje se sitúa en analizar el lenguaje de los medios, sus códigos y convenciones. Buscan explorar la manera de nombrar y de decir el mundo. Se preguntan, por ejemplo, qué palabras utiliza el periódico para hablar de un tema específico; por qué eligió un cuerpo de letra (tipografía) para el titular; a qué imágenes recurrió el noticiero televisivo para una información; dónde se ha ubicado la cámara para lograr un determinado plano; qué música utiliza la telenovela en su presentación; con qué intención, etc. Analiza el lenguaje de los textos mediáticos en función de las representaciones que transmite.

d) Enfoques críticos: abordan la educación en medios a partir de las representaciones sociales que ofrecen los medios para analizar su funcionamiento en el mundo real. Su propósito consiste en comprender los medios y las relaciones sociales en un contexto histórico y político específico. Uno de los interrogantes principales es de qué manera los medios de comunicación mantienen, consolidan o subvierten las relaciones sociales existentes. Proponen trascender el texto hacia el contexto.

Los cuatro abordajes responden a posiciones muy diferentes y entienden los medios y la educación de manera distinta. Los dos últimos enfoques son los más extendidos para definir la naturaleza de una educación en medios. Por un lado, la enseñanza de los medios como análisis del lenguaje para entender las representaciones que conducen sus mensajes. Por el otro, el abordaje crítico que busca ir más allá del texto para analizar las relaciones sociales en el universo real. Morduchowicz (2003) sostiene que el análisis del lenguaje es quizá el enfoque más popular en la educación en medios. Explorar la manera en que se organiza el espacio en un programa televisivo, qué dicen los presentadores de un noticiero, cuál es la vestimenta de un determinado personaje en una telenovela, qué música acompaña a una escena concreta, con qué tipografía titula una noticia un periódico, cómo es su adjetivación, cuál es el diseño de la página, etc., son interrogantes que explora la educación en medios en este enfoque semiológico a fin de entender las representaciones que el lenguaje hace circular. Desde una posición crítica, la autora propone la incorporación de la cultura popular en el trabajo escolar, a fin de que los niños y niñas puedan entender quiénes son, cómo se definen. Asimismo propone ofrecer a los alumnos oportunidades para distanciarse de la literalidad de los mensajes y para comenzar a construir una nueva relación con los medios de comunicación, con la cultura, con la escuela y con el conocimiento.

Por otra parte, Joan Ferrés que viene desarrollando hace muchos años en Catalunya numerosas propuestas para tratar los medios en la escuela, en su última obra *Las pantallas y el cerebro emocional* (2014) critica los modelos centrados en la tecnología y señala que en la actual coyuntura es imprescindible revisar el concepto de “alfabetización en medios”. A pesar de trabajar con formas de comunicación en las que es fundamental el soporte tecnológico, la visión tecnológica es sesgada y se plantea un problema de equilibrio entre las variables intervinientes en la formación en medios de las nuevas generaciones. En algunos ámbitos se sustituye

hoy el concepto de educación en medios por el de educación digital, pero dado que en breve todo o casi todo será digital, esta fórmula carece de sentido.

Ferrés (2014) plantea la necesidad de abarcar todas las dimensiones a las que nos abre la cultura, sin reduccionismos ni tentativas de absorción. Hoy no se puede ser verbalmente competente sin ser tecnológicamente competente, pero la competencia en comunicación verbal va mucho más allá que la capacidad de utilizar procesadores de textos y bases de datos, del mismo modo que la competencia matemática va más allá de la capacidad de utilizar hojas de cálculo (aunque comporte hoy esta habilidad). Asimismo, en el ámbito de la competencia en comunicación audiovisual, esta no puede entenderse sin la dimensión tecnológica, pero no se reduce a ella. La competencia en comunicación audiovisual exige también cubrir otras dimensiones no menos importantes: los códigos expresivos, la capacidad crítica, la recepción de las audiencias, la producción y la dimensión estética. La noción de “cerebro emocional” postula incluir las variables de índole afectiva y emocional de los sujetos en el abordaje de los medios en la educación. La compleja competencia en comunicación audiovisual hay que adquirirla de manera interdisciplinar, fundamentalmente en las áreas de expresión oral, medio natural y social, educación artística y ciudadanía.

Críticas al abordaje del cine como lenguaje

Desde el campo del arte son numerosas las críticas al análisis semiológico de obras centradas en un análisis asimilable a una gramática textual (Agirre 2005). Por su parte, Bergala (2007) al analizar la tradición pedagógica francesa en relación con la enseñanza del cine destaca que durante mucho tiempo el cine ha sido entendido y abordado como lenguaje y la aproximación a la película como “obra de arte”. Esto se debe, según el autor a que el momento hegemónico de las ciencias del lenguaje –semiología, lingüística, semiótica– coincidió con el auge de las actividades de cine en la escuela. Los docentes tomaron los modelos de análisis de la literatura para abordar al cine, campo para el que no habían sido formados, y esto llevo a esquivar la verdadera singularidad del cine. El cine trae la vocación de hacer que compartamos experiencias que sin él seguirían siendo extranjeras para nosotros, el cine nos da acceso a la alteridad.

Al analizar el uso lingüístico del cine por parte de los docentes, observa que la preeminencia de este aspecto ha devenido en un uso de películas que se seleccionan en función de su posible aplicación a literatura o historia por la temática que tratan. Bergala denomina a esta actitud “imperialismo lingüístico” que puede desembocar fácilmente en la negación de la realidad del cine como arte impuro, como lengua escrita de la realidad. Si no se habla del mundo que la película trae, que nos da a ver y a su vez la manera en que lo muestra y lo reconstruye, se deja escapar parte fundamental del cine. Bergala es sumamente crítico de esta perspectiva pedagógica del cine: “El *lingüisticismo* amputa al cine una de sus dimensiones esenciales, que lo distingue de las otras artes, la de representar la realidad a través de la realidad.” (Bergala, 2007, p. 42).

Al indagar la preeminencia del lenguaje reconoce como una segunda razón para su privilegio la tradición laica de la pedagogía francesa, el desarrollo del espíritu crítico de los niños y la respuesta ideológica. Es decir “la ilusión” de pensar que el desciframiento es la vía para desarrollar el espíritu crítico. Esta idea plantea para Bergala una visión ingenua de la relación de fuerzas entre la intervención pedagógica y la potencia de carga ideológica de los medios de comunicación y de todo nuestro entorno de imagen y sonido. No basta con hacer análisis convincentes en clase para persuadir a los niños y niñas de mirar la televisión de otro modo. Esta perspectiva centrada en una doble aproximación lingüística, es decir de la producción de sentido y de ideología defensiva, además, se aleja y no encaja con una aproximación sensible del cine como arte plástica, como arte de los sonidos, en el que las texturas, las materias, las luces, los ritmos y las armonías cuentan tanto o más que los parámetros del lenguaje.

La alfabetización audiovisual en el marco de los nuevos alfabetismos

La noción de nuevos alfabetismos o nuevas alfabetizaciones, refiere a los saberes básicos que debe transmitir la escuela; el concepto postula la necesidad de enseñar lenguajes que no son solamente el oral y el escrito. Las “nuevas alfabetizaciones” proponen expandir la metáfora de la lectura y la escritura a un paisaje textual que está en proceso de transformación. Así, las prácticas de alfabetización deberán formar para leer y escribir textos, signos, artefactos, imágenes a través de las cuales nos vinculamos y comprometemos con la sociedad en un sentido amplio (Dussel, 2010).

Algunos teóricos como Kress (2003) destacan la inconveniencia de emplear el término alfabetización, aunque sea como metáfora, porque provoca por extensión el uso de prácticas de la lectura a otras formas de representación, por ejemplo la imagen. Pero además, en el caso del vocablo en castellano “alfabetización” responde a la traducción de la palabra anglosajona “*literacy*” cuyo significado no se adecúa a la traducción y da cuenta de cierto “colonialismo cultural” en la materia. Asimismo la metáfora de lectura conlleva la noción de mundo como texto y la idea de que ese texto puede ser abordado de manera transparente (Larrosa, 1998).

David Buckingham (2008) sostiene que las infancias se encuentran en la actualidad permeadas, e incluso en algunos aspectos se definen, por los medios de comunicación modernos: la televisión, el vídeo, los juegos de computadora, Internet, los teléfonos móviles, la música popular y la enorme variedad de productos asociados con los medios que conforman la actual cultura de consumo. El advenimiento de la tecnología digital ha producido cambios importantes en las experiencias de los niños y las niñas con los medios. a) la proliferación de emisores; b) la individualización del acceso a los medios; c) el advenimiento de los llamados medios interactivos; d) el creciente potencial de utilización de los medios para la comunicación y la participación; e) y la constante comercialización de los medios. Al analizar la educación para los medios en el marco de la educación contemporánea, señala que esta no debe confundirse con la enseñanza a través de los medios es decir, el uso de medios para enseñar otras materias curriculares, como ciencia o historia.

Los educadores para los medios tienen que cuestionar el uso meramente instrumental de la tecnología, la idea de que la tecnología es simplemente una herramienta neutral para llevar “información”. Se deben definir y promover nuevas formas de “alfabetización digital”, es decir no sólo la lectura crítica de los nuevos medios sino también de “escribir” en los nuevos medios. Desde esta perspectiva, la alfabetización para los medios supone “escribir” los medios tan bien como “leerlos”. Por ejemplo, en lo que se refiere a la producción de videos, la tecnología digital puede hacer manifiestos y visibles algunos aspectos clave del proceso de producción que a menudo permanecen ocultos cuando se emplean tecnologías analógicas. Esto es particularmente evidente en la edición, donde cuestiones complejas sobre la selección, manipulación

y combinación de imágenes, (en el caso del vídeo, también de sonidos) pueden abordarse de forma mucho más accesible que lo que se podría usando tecnología analógica.

En el proceso, los límites entre el análisis crítico y la producción práctica se mezclan cada vez más. Algunas escuelas están encontrando maneras innovadoras de utilización de los medios digitales para trabajar a partir de las experiencias que los estudiantes adquieren fuera de la escuela. El trabajo de los estudiantes en proyectos interdisciplinarios de producción en los que diseñan sitios web o realizan vídeo digital, pueden involucrar la colaboración y la comunicación con estudiantes en otras escuelas y con la comunidad. Es crucial que los nuevos medios se usen aquí a la vez como objeto de estudio y como medios de aprendizaje; y las dimensiones creativas y críticas están íntimamente integradas. El autor realiza un llamado a favor de la educación para los medios. La metáfora de la alfabetización, si bien ocasiona inconvenientes, brinda herramientas para proponer y diseñar enfoques más coherentes y ambiciosos. La convergencia creciente entre los medios implica tratar habilidades y capacidades, es decir las múltiples alfabetizaciones que requiere el amplio abanico de formas contemporáneas de comunicación. No se trata, a su entender, de añadir la alfabetización para los medios o digital al menú ya existente (Buckingham, 2008).

3.3.3 La creación audiovisual para la democratización de saberes, la inclusión social y la ampliación de derechos

La Declaración Universal de los Derechos Humanos del año 1948 constituye uno de los manifiestos más poderosos y ambiciosos en la lucha por la igualdad y la justicia social. En esta Declaración, la incorporación en su artículo 26º de la educación como un derecho humano fundamental, introdujo el reconocimiento de cuestiones con un enorme potencial democratizador inspiradas en una concepción libertaria y emancipadora de la justicia social. A su vez, en una lectura transversal, el conjunto de derechos que conforman la proclama de 1948 se fundamentan y cobran relevancia si el derecho a la educación deviene en una realidad efectiva. La educación se enuncia como una condición indispensable para una sociedad más justa e igualitaria.

La Declaración Universal de los Derechos Humanos reconoce que la educación es un derecho humano, un bien público y social, porque ayuda a los hombres y mujeres a comportarse y a reconocerse como seres humanos libres e iguales en derechos, a tratarse fraternalmente, a luchar contra toda forma de esclavitud y de servidumbre, contra toda forma de discriminación, de tortura y tormento, de aspiración colonial o imperial. La educación protege y es garantía de identidad, de privacidad y de honor; de la libertad individual y de la libertad de todos, de la dignidad, de la felicidad –un bien común en sí mismo–, de toda libertad de pensamiento, del bienestar, del acceso a la riqueza acumulada, a la salud, a la vivencia plena de la sexualidad, cultura y moralidad. La educación es un derecho humano fundamental porque es la base, el inicio, y al mismo tiempo, la aspiración, el punto de llegada, de toda lucha por la justicia social y la igualdad. De toda lucha contra la humillación y el desprecio al que son sometidos millones de seres humanos por haber nacido pobres (Gentili, 2009).

A más de sesenta años de esta declaración, estos postulados se evidencian como utópicos, como objetivo idealistas inalcanzables. En el caso de América latina, Pablo Gentili (2009) sostiene que en la región se han desarrollado en las dos últimas décadas grandes avances. Estos se manifiestan en la universalización de la escolaridad –aunque sin derecho a la educación– que se evidencian en una significativa expansión de los sistemas nacionales de educación. Se trata, sin embargo, de un proceso que se ha producido en el contexto de un incremento de la desigualdad social, la cual se articula a la cada vez mayor y más compleja desigualdad educativa que, sumada a la falta de equidad, se producen en el interior de los sistemas escolares. Gentili (2009), al analizar las causas de este fenómeno, señala entre las causas las corrientes de pensamiento que asignan un valor a la educación por su aportación a la generación de riquezas dando lugar a un binomio de objetivos opuestos entre la concepción socializante y la privatizadora: una interpretación mercantilizada de los bienes educativos que reduce la función del Estado, garante del derecho a la educación, a la subsidiariedad y al asistencialismo.

Gentili (2009) postula la noción de “exclusión incluyente”, porque la inclusión no sólo acceder a la escolaridad sino al conocimiento. La lucha por el conocimiento es siempre la lucha por el poder, esta es la dinámica que ha caracterizado el desarrollo educativo latinoamericano.

americano contemporáneo. Así, es posible establecer un contexto de marchas y contramarchas definido, simultáneamente, por la expansión de la escolaridad y la persistente negación del derecho a la educación a grandes sectores de la población (Gentili, 2009). En este contexto de inclusión escolar “engañosa”, ya que no implica necesariamente acceder al conocimiento, se observa que en América latina numerosos proyectos educativos que asumen como práctica la creación audiovisual se desarrollan por fuera de la educación escolar formal y se enmarcan en la perspectiva de la educación social.

Además, la educación audiovisual de niños, niñas y adolescentes está promovida y sustentada en el derecho de la infancia a la “Libertad de expresión”. El 20 de noviembre de 1989, la Asamblea General de las Naciones Unidas celebró *La Convención sobre los Derechos del Niño*, elaborada durante 10 años con las aportaciones de representantes de diversas sociedades, culturas y religiones. Dicha Convención fue aprobada como tratado internacional de derechos humanos, a lo largo de sus 54 artículos reconoce que los niños (seres humanos menores de 18 años) son individuos con derecho de pleno desarrollo físico, mental y social, y con derecho a expresar libremente sus opiniones. Todo niño tiene derecho a buscar, recibir y difundir, informaciones e ideas de todo tipo, siempre que ello no vaya en menoscabo del derecho de otros. El artículo 13 refiere a la libertad de expresión y en su apartado 13.1 señala: “El niño tendrá derecho a la libertad de expresión; ese derecho incluirá la libertad de buscar, recibir y difundir informaciones e ideas de todo tipo, sin consideración de fronteras, ya sea oralmente, por escrito o impresas, en forma artística o por cualquier otro medio elegido por el niño.” (Convención sobre los Derechos del Niño. Art. 13).

La educación social, de la asistencia a la enseñanza

Los proyectos de educación artística y audiovisual que se desarrollan por fuera del ámbito escolar en Argentina participan de diferentes perspectivas teóricas, en algunos casos se fundan en visones asistencialistas de la infancia, en otros se trata de acciones puntuales patrocinadas por empresas u otras entidades que encuentran en el arte y en la realización audiovisual infantil un espacio “agradable” y de alta visibilidad para sus servicios de extensión a la comunidad. Pero además, se observan actividades, acciones y proyectos que se inscriben en la perspectiva de la educación social. Este enfoque, emparentado en cierta medida con la denominada educa-

ción popular, ha tenido en Argentina su figura emblemática en el pedagogo brasileiro Paulo Freire; más recientemente se nutre de los aportes teóricos de la especialista en Pedagogía Social de la Universidad de Barcelona Violeta Núñez.

Tal como señala Gentili (2009), en los últimos años la escuela ha demostrado no ser capaz de dar cauce a las múltiples demandas de conocimiento y sociales emergentes.

Pero además, cabe remarcar que escuela no es sinónimo de educación, esta última se despliega en diversos espacios que pueden ser gestionados, promovidos, reinventados desde la responsabilidad pública, y redefinidos por los propios sujetos y agentes de la educación. No se trata de espacios que niegan las instituciones escolares, sino que por el contrario también trabajan para promover y sostener la escolaridad. En este punto se distancian enormemente de las propuestas de educación no formal des - escolarizantes. En términos históricos recientes, se emplea en la Unión Europea el término “educación social” para designar a un conjunto de prácticas pedagógicas disímiles, con el propósito de otorgarles visibilidad.

Las prácticas sociales educativas, en el campo de las infancias y de las adolescencias, primordialmente apuntan a la filiación simbólica de los sujetos mediante el pase de legados culturales y sociales, a fin de crear y/o sostener posibilidades de acceso a la escuela y a lo social amplio. Esto es, buscan dar soporte a los procesos de socialización y de socialidad de niños y jóvenes. En el ámbito de las infancias, desenganchar la educación social, o las diversas prácticas sociales y asistenciales, de las instituciones escolares, sólo significa sellar los guetos marginales (Núñez, 2003, p.1).

Los proyectos de educación social implican desmontar la noción de una única infancia frente a la cual los niños son “adjetivados”: desertores, inadaptados, infractores, de la calle, etc. Núñez propone alojar lo múltiple que se entrama en lugares múltiples, intereses múltiples, patrimonios múltiples. En este contexto, hablar de “la” infancia es un obstáculo epistemológico para pensar otras maneras de responsabilidad pública ante las nuevas generaciones. Es preciso determinar, en cada caso, cuáles son los núcleos fundamentales de acción educativa y cómo se podrían abordar para brindar, a los niños y adolescentes, las oportunidades de culturalización y de construcción de la socialidad que cada uno requiera. Es necesario promover y facilitar su articulación en el espacio escolar con la construcción de nuevas narrativas que les posibi-

liten posicionarse en los lugares hegemónicos y no hegemónicos de la cultura. Marc Augé (1998) denomina a este desplazamiento entre redes, que generan escenarios, dramas y actores, “trayectorias vitales”. Se trata de crear espacios diversos según el principio de lucha contra las desigualdades sociales para deshacer las condiciones que obstaculizan el acceso de todos los ciudadanos a la adquisición de los instrumentos de pensamiento y de saberes diseñados y contruidos a lo largo de las generaciones, como legado para todos⁹. Según Núñez (2010) Se pueden diseñar servicios educativos a la medida de la pobreza y la exclusión, o bien construir propuestas de democratización del acceso de amplios sectores sociales a los circuitos donde se produce y se distribuye el conocimiento socialmente significativo.

Violeta Núñez (2010) formula una propuesta de educación anclada en los procesos de transmisión y adquisición de los patrimonios plurales de la cultura en un sentido fuerte. Esto implica promover prácticas que pongan en acto el derecho de todo ser humano a ser sujeto, es decir inscripto en el orden simbólico. El trabajo educativo debe abocarse a los sujetos particulares, pasando los patrimonios culturales y dejando a cada otro la palabra. La autora propone realizar una educación “anti-destino” que aborda caso por caso la asignación de un futuro que se supone ya previsto para restituir la humanidad tantas veces negada, violentada.

Si nos alejamos tanto de la vocación uniformizante de los totalitarismos como del idealismo ingenuo de la ilustración (el saber nos hará libres), tal vez podamos inventar nuevas maneras de trabajo en las instituciones educativas. Nuevas modalidades que contemplen la particularidad sin renunciar al tesoro común de las herencias. Nuevas maneras para que niños y adolescentes (uno a uno, pero también en tanto ciudadanos, actantes de lo común), encuentren sus maneras de elaborar, construir y modificar recorridos propios (Núñez, 2010, p. 12).

Los docentes constituyen un elemento clave en todos los procesos y propuestas de educación inclusiva. Silvia Bleichmar (2005), postula desde el psicoanálisis que la educación y la profesión docente es un modo de concebir al otro fundado en razones amorosas, es decir que los educadores no sólo realizan procesos de transmisión de orden práctico sino que realizan una acción sustentada en la ética. la tareas de educar se da en un contexto social que la autora

⁹ En este sentido la creación cinematográfica y audiovisual ha sido históricamente una práctica segmentada socialmente, inaccesible a niños, niñas y jóvenes de sectores sociales desfavorecidos.

describe crudamente, en la actualidad las acciones educativas se desarrollan en el marco de una sociedad que ha socavado el valor del semejante y ha promovido que el otro sea solamente un medio para la acción; se educa en una sociedad que se vuelca inevitablemente a la promoción de desempeños, de habilidades y la adquisición de información como forma predominante de valor sobre las condiciones morales o los aspectos subjetivantes de los seres humanos que la constituyen. Una sociedad, sentencia Bleichmar que atenta permanentemente contra nuestra propia subjetivación, vaciando de sentido nuestras propias acciones cotidianas que, en sí mismas, no pueden proyectarse más que en la esperanza de que otras generaciones logren superar los impasses a los cuales parecemos condenados.

Desde esta perspectiva define la educación como un proceso de producción de subjetividad; no se trata de la rectificación o impartición de habilidades e implica para quien ejerce la enseñanza mucho más de aquello que supone transmite. Debajo de la enseñanza, de la impartición de conocimientos, se perfilan modos de concebir al otro no sólo en su valor presente sino en el proyecto al cual se lo destina. Por eso, sostiene que los docentes no desempeñan su labor por razones utilitarias en las que impera la pragmática de la acción. Los educadores transmiten, de múltiples maneras, su forma de concebir el modelo en el cual ellos mismos están incluidos, y en esa transmisión fermenta algo mucho más importante que la impartición de los útiles necesarios para “hacer” en el proceso de inclusión al cual el niño está destinado.

El valor del otro no está guiado entonces por razones prácticas sino amorosas, que equivale a decir morales: la ética es el surgimiento del otro quebrando el solipsismo del propio goce; la ética es presencia del otro, como pensaban los griegos. No hay en esto utilidad sino identificación trasvasante: lo que le pasa al otro me conmociona y siento su dolor o su alegría; lo cual crea las condiciones de que en ese “ser reconocido”, el otro pueda sentirse un objeto signifiicante del mundo para mí (Bleichmar, 2005, p.34).

Arte y sociedad, ampliación de ciudadanía e identidades en plural

A partir de los aportes de las pedagogías críticas y en estrecha relación con las temáticas de interés del arte contemporáneo, tanto los diseños curriculares como numerosas prácticas de enseñanza enuncian propósitos formativos que vinculan expresamente arte, educación y sociedad. El enriquecimiento de las sensibilidades de modo igualitario e inclusivo, la democratización de acceso a la cultura, a los artefactos e instituciones del arte son propósitos compartidos y aceptados.

La desigualdad social, la exclusión, los poderes políticos y económicos, los conflictos sociales y los circuitos de inequidad propios de nuestros sistemas educativos no son cuestiones ajenas al arte y por tanto son centrales en la reflexión acerca de formación artística de los ciudadanos en todos los niveles del sistema educativo y en los distintos ámbitos de especialización profesional. En esta dirección, la inclusión social y la redefinición o recuperación de las identidades culturales pasan a formar parte de la agenda de la educación artística. Desde esta perspectiva, la educación artística amplía sus fines e incorpora como parte de sus objetivos atender a la construcción de la propia identidad – personal y social– a la ampliación y construcción de ciudadanía, a la participación activa y consciente de los chicos y jóvenes en su comunidad.

En la última década, la reflexión y las políticas en torno a las identidades culturales volvieron a ocupar un lugar central en América latina. Identidad cultural no es una categoría estanca sino un proceso dinámico que se va enriqueciendo por el diálogo y los intercambios. Según Ana Mae Barbosa (2009) la educación artística podría ser el camino más eficiente para estimular la conciencia cultural de los individuos, comenzando por el reconocimiento y apreciación de la cultura local. En este sentido, es preciso someter a una fuerte revisión crítica nuestros planes de estudio y materiales de enseñanza a fin de desarticular algunos supuestos (no siempre explícitos) que legitiman la supremacía del “arte culto” europeo y designa como artesanías o folclore a las creaciones de los pueblos originarios o del tercer mundo.

La vinculación entre arte y sociedad plantea, también, la necesidad contemporánea de expandir los ámbitos de enseñanza y de conocer, desde cada espacio en particular, a todos los otros donde esto sucede. Se trata de ampliar los escenarios y fortalecer la trama –incipiente– entre diferentes ámbitos e instituciones para la educación artística entendida como un derecho y no como un componente de la formación elitista. La escuela, los museos y otros espacios de exhibición y producción, los entornos virtuales, los espacios públicos, los medios de comunicación masiva, los ámbitos de educación no formal, comienzan a ser analizados y a generar prácticas desde esta perspectiva.

Ana Mae Barbosa (2011) analiza el caso de la educación artística para la integración en Brasil y señala que a partir de sus investigaciones recientes ha podido establecer que la mejor calidad en la enseñanza del arte se desarrolla en las organizaciones no gubernamentales (ONG) y en los proyectos institucionales sociales, cuyo propósito es la integración social de niños y adolescentes. Todas las ONG que han logrado éxito en Brasil trabajando con los excluidos, olvidados y no privilegiados de la sociedad utilizan el arte en su trabajo; el arte se manifiesta como un camino para recuperar la humanidad del ser humano. La autora sostiene que hay pocas investigaciones que demuestren la eficacia de los medios artísticos en los proyectos sociales. Si bien resulta complejo demostrar que niños, jóvenes y adultos que participan en proyectos artísticos fueron capaces de superar sus limitaciones coyunturales y reconstruir sus propias vidas; son numerosos los proyectos con niños y adolescentes brasileños que demuestran la fuerza del “orden oculto del arte”. “Deconstruir para reconstruir, seleccionar, reelaborar, partir de lo conocido y modificarlo según el contexto o la necesidad, son procesos de creación desarrollados a partir del arte, fundamentales para la supervivencia en el día a día.” (Barbosa, 2011, p.125).

En el caso particular de Argentina, el proyecto de inclusión social a través del arte que ha sido estudiado y analizado de modo más sistemático es el Proyecto *Orquestas Infantiles y Juveniles* que inició sus actividades en el año 1998 en el marco de la Ciudad de Buenos y se fue extendiendo progresivamente a todo el país. El proyecto tiene como objetivo promover y acercar bienes culturales a sectores sociales tradicionalmente alejados de esa posibilidad y asimismo, alentar la participación de los niños y jóvenes no sólo en términos de formación musical, sino también como una instancia de aprendizaje individual y colectivo. Las investigaciones han permitido reconocer que los niños y niñas participantes de las orquestas, además de los logros en el campo musical, han mejorado sus niveles de asistencia y rendimiento escolar así como sus desempeños comunicativos en otros espacios sociales (Antelo, Zanelli, 2004).

El audiovisual y sus aplicaciones sociales

Hacia fines de la década de 1960, en el contexto de la aparición de los equipos portátiles de vídeo, se gesta un movimiento de índole independiente (no comercial) en el que coinciden diferentes grupos interesados en la perspectiva abierta de un nuevo medio en proceso de

definición. Los conflictos y reivindicaciones sociales de esos años en Estados Unidos, favorecieron la intervención cultural y artística en una sociedad con un interés por el arte. Varios grupos y colectivos sociopolíticos de entonces, se plantearon el papel que debía desempeñar el arte y el rol que los artistas ejercerían en la sociedad de consumo. Los nuevos movimientos de contracultura expandieron rápidamente su campo de acción con estrategias dirigidas a todo tipo de luchas sociales, la intención de algunos colectivos y artistas, siguiendo las teorías de McLuhan, postulaban que el espectador también puede ser parte activa de los acontecimientos de su época (Baigorri, 2004).

Entre las primeras experiencias realizadas en vídeo en la década de los 1970, se reconoce según Ortuño (2013), la presencia de dos núcleos diferenciados: a) los grupos comunitarios que trabajan de una manera participativa y que intentan autoabastecerse ofreciendo una información diferente a la que ofrecen los medios masivos; b) la comunidad artística, cuyas preocupaciones se centran en la búsqueda de nuevos lenguajes y nuevos canales de comunicación entre el espectador y el productor. El vídeo producido participativamente expandió su campo y estrategias de acción a todo tipo de luchas sociales con el objetivo de promover procesos de transformación social. Con el tiempo y los cambios tecnológicos como Internet, las redes sociales y la telefonía móvil, la intención de estas experiencias participativas ha ido evolucionando.

Pedro Ortuño (2013) reseña una serie de experiencias que considera antecedentes de las prácticas participativas actuales: *Mass Observation* (1937) en Reino Unido; *Videofreex* (1969) en Estados Unidos; *People's Video Theatre* (1970) en Estados Unidos; *Raindance Corporation* (1969) en Estados Unidos; *Video Trans Américas* (1973-1979) en Chile, *Video-Nou* (1977) en Barcelona, España. En la década de 1990 reseña cinco experiencias que emplean la *web* para difundir sus contenidos: *Vídeo nas aldeias* (1987) en Brasil; *Video Nation* (1993) en Reino Unido; *CANAL* GITANO* (2005) iniciativa del artista Antoni Abad, coordinada por el Museo de Arte Contemporáneo de Castilla y León (Musac); Colectivo *Cine sin autor* (2008) Madrid. En el panorama actual destaca el proyecto *Arqueologia do presente: Lanifícios* (2013), llevada a cabo en el Laboratorio de Comunicación Online LabCom, de la Universidade da Beira Interior en Portugal.

En la actualidad se desarrollan experiencias participativas coordinadas por artistas o colectivos pertenecientes a una comunidad, que desarrollan trabajos audiovisuales con un marcado carácter documental, con una clara intención de crítica y reflexión en torno a lo social. La imagen de vídeo producida con una intención crítica y reflexiva se convierte, retomando a Jacques Rancière en una imagen pensativa (Ortuño, 2013).

Ana Mampaso Martínez (2006) analiza la utilización del vídeo en tres ámbitos: la acción social y comunitaria y en arte terapia. La utilización del vídeo como una herramienta para la acción en la comunidad y en la educación tiene como objetivo que los grupos minoritarios puedan expresar sus puntos de vista, necesidades e intereses. Entre los diversos enfoques y modalidades de trabajo, Mampaso Martínez aborda la perspectiva del vídeo-participativo. El vídeo-participativo se define como:

(...) metodología procesual, (se) utiliza el vídeo como una herramienta social y comunitaria dirigida al progreso individual y grupal, potenciando la confianza y autoestima de los participantes, se anima la expresión creativa, al desarrollo de una conciencia crítica y de proveer a estas persona de recursos que faciliten su comunicación con los demás (Mampaso Martínez, 2006, p.132).

La actividad se estructura a partir del grupo y en función de las necesidades de los participantes. Son grupos destinatarios las personas con trastornos del desarrollo, con algún tipo de discapacidad, personas con desventajas sociales, económicas, educativas. En las dinámicas de trabajo los grupos operan de manera autónoma y el objetivo fundamental es que los participantes tengan el control sobre su propia tarea. Las artes comunitarias, que se caracterizan por la participación e involucramiento en la expresión artística colectiva y sus posibilidades transformadoras, comenzaron a emplear hacia finales de la década de 1970 los medios de comunicación masiva. Dentro de estos, el vídeo ha demostrado su enorme valor por su versatilidad creativa y, en cierta medida por sus vinculaciones con la televisión.

Mampaso Martínez (2006) analiza la utilización del vídeo en el campo de la Arteterapia, estas prácticas ponen de manifiesto la necesidad de incluir los nuevos medios de comunicación en el campo terapéutico. El medio videográfico posibilita registrar fácilmente la realidad, ofrece la posibilidad de comprobar rápidamente sus resultados y permite manipular y controlar la imagen y

el sonido. Por tanto, los psicoterapeutas emplean el vídeo como herramienta para que las personas sean más conscientes de su conducta y su imagen y a su vez puedan ampliar sus posibilidades expresivas. La autora presenta cinco funciones de vídeo en el campo del arteterapia:

1. Como medio de expresión y comunicación. El interés se centra en las emociones que expresa el emisor a través de sus mensajes. Lo más importante es el proceso y la experiencia estética involucrada. La cámara se brinda a los clientes para que se expresen, produzcan mensajes y los interpreten.

2. La autoscopía y el vídeo espejo. Estos conceptos se vinculan con la observación y auto-observación, con la gestión y aceptación de la propia imagen; la función de la cámara es la captación y registro de cambios intencionales de conductas específicas. Se desarrolla la valoración y autoevaluación de comportamientos y habilidades. Se abordan los procesos de cambio a partir de la confrontación con la propia imagen, la actuación verbal, no verbal y otros componentes expresivos y emocionales. Se trata de aportar con el registro videográfico una visión “objetiva” de su comportamiento, actitudes y propósitos.

3. Como medio para la evaluación y análisis por parte del arteterapeuta. El vídeo produce objetos tangibles para la retroalimentación y para la obtención de datos. Puede emplearse para el registro sistemático de información a fin de realizar evaluaciones e intervenciones terapéuticas.

4. Como instrumento para la formación y el desarrollo profesional. El registro se emplea como insumo para la reflexión de estudiantes en proceso de formación. En la actuación profesional también posibilita revisar intervenciones realizadas, tanto exitosas como ineficaces. Es un medio de aprendizaje de las competencias y de estudio de las interacciones comunicativas; es un medio de registro y una herramienta para la reflexión sobre las propias prácticas.

5. Como herramienta para la investigación. Permite almacenar información visual y sonora y una reproducción contralada de las mismas. El registro en vídeo posibilita establecer diferentes puntos de vista que potencian las posibilidades analíticas. Es importante reconocer las limitaciones contextuales y los condicionamientos del medio en los sujetos de la investigación.

3.3.4 Creación y creatividad en la producción audiovisual de niños y niñas

La facultad humana de crear ha sido un tema de preocupación constante a lo largo del tiempo y ha generado aproximaciones desde distintos ámbitos de las ciencias humanas: la filosofía, la estética, la historia de las ideas, la antropología, la psicología y la pedagogía. La noción de creatividad es una construcción cultural sujeta a los cambios y contingencias de la historia. En la antigua Grecia las musas eran las encargadas de inspirar a los artistas y la creación era entendida como un elemento externo que venía de fuera del sujeto, se le asignaba un valor místico, mágico. A lo largo del siglo XX se ha extendido la utilización del término para denominar a todas las actuaciones del ser humano, perspectiva que Tartakiewicz (2008) denomina “pancreacionismo” y que ha determinado, en cierta medida, que hoy la noción de creatividad se presente de forma ambigua y se la confunda o solape con otros conceptos como los de inteligencia, talento, imaginación, fantasía.

Agirre (2005) al repasar los intentos de definición que se han dado sobre esta noción observa que la perspectiva epistemológica condiciona el carácter de la respuesta, pero además determina también el tipo de preguntas que se formulan. La pregunta ¿Qué es? inquiriere sobre su pertinencia ontológica y la pregunta ¿En qué consiste? busca definir sus límites. Las diferentes propuestas para su definición, si bien se centran o ponen más énfasis en algunos aspectos que en otros, permiten reconocer que en la actualidad está ampliamente consensuada la idea de que la creatividad no es una facultad divina o un atributo de la naturaleza sino que es una capacidad humana. En términos generales es posible agrupar estas definiciones alrededor de tres ejes fundamentales: la solución de problemas, la novedad/ innovación y la eficacia.

Croopley, Croopley, Kaufman y Runco (2010) señalan que a partir del ataque a las Torres Gemelas algunos teóricos proponen incluir la cuestión ética como otro elemento constituyente de las caracterizaciones y debates. El ataque del 11 S podría ser leído -tomando las definiciones clásicas- como una solución eficaz e innovadora a un “problema”, pero la destrucción, la violencia, la muerte ¿pueden ser postulados como actos creativos? Por otra parte, la creatividad puede ser abordada como efecto: productos creativos, como causa: individuos creativos o como interacción: características y rol del entorno.

Hernández Hernández (1990), establece la existencia de tres perspectivas en los estudios sobre creatividad: 1) Culturalista, cuyo énfasis radica en su cualidad de construcción histórica y social. 2) Innatista, centrada en su cualidad humana inherente a sujetos. 3) Constructivista, definida como proceso mental de tipo productivo vinculado con la intencionalidad y la finalidad de un proyecto. Juanola i Tarradellas (1997) realiza una revisión del extenso *corpus* bibliográfico sobre la temática de la creatividad y a partir de este análisis desarrolla una organización cronológica que reconoce tres fases o nodos de interés. Primera fase de la evolución del pensamiento creativo: recogida de datos (dibujos), organización descriptiva y primeras generalizaciones de la información. Segunda fase: análisis del fenómeno creativo y sus elementos, planteamiento y resolución de problemas. Tercera fase: la meta-cognición. La creatividad como producto de una serie de operaciones cognitivas encabezadas por la autoconciencia de los procesos mentales.

Agirre (2005) distingue dos grandes perspectivas en las investigaciones sobre creatividad: 1) las centradas en el sujeto, considerando la creatividad como un elemento innato, y 2) las centradas en los procesos constructivos “trasn-subjetivos” en los que intervienen diversos factores. Desde que se desechó la noción de la creatividad como dotación divina, los estudios de la creatividad desde la perspectiva del sujeto han sido los más desarrollados. La creatividad se postula como una facultad de algunos individuos especiales y desde el campo de la Psicología se aborda su diagnóstico, detección y grado de creatividad de los individuos; la relación entre la personalidad creativa y otros rasgos de la personalidad. Desde la perspectiva de los procesos de creación las investigaciones ubican los siguientes desarrollos teóricos o esferas problemáticas: la relación entre creatividad e inteligencia, la creatividad como proceso psicológico, la perspectiva cultural, la creatividad como sistema en interacción envolvente, el análisis psico-social de Lev Vigotsky, la teoría de los tres nodos de Mihály Csíkszentmihályi y la teoría de las inteligencias múltiples de Howard Gardner.

Por su parte, Agirre (2005) postula las bases para una propuesta de educación artística sustentada en una concepción desmitificada de la creatividad cuyos principios rectores son:

- La nueva educación de la creatividad debe responder a una concepción no idealizada del niño. La creatividad no es sólo una disposición innata de los individuos.
- El individuo creativo no es un perturbado ni un perturbador social.
- Las nociones de creatividad y otras anexas a ella, como talento e imaginación, son categorías socialmente construidas.
- El acto creador tiene carácter interpersonal.
- La creatividad no es una facultad genérica independiente de un campo o dominio concreto del saber.
- La creatividad no es un valor exclusivo del arte y la creatividad no es el objetivo único y prioritario de la educación artística.
- Para desarrollar la creatividad no es suficiente con el estímulo de la motivación y la libertad.

Creatividad redistribuida y creatividad rearticulada

García Canclini (2013) analiza el concepto de creatividad en el marco de las producciones artísticas y culturales contemporáneas. En este contexto, la noción de creatividad, que en otros tiempos se aplicaba a campos específicos como el arte, la literatura, la invención científica, ya no se restringe a agentes sociales especializados. La adjetivación de creativo se enuncia y se valora en numerosos ámbitos; se analiza la imaginación creativa en la industria, el diseño gráfico, ambiental, la comunicación y otras áreas como las ciudades creativas o las economías creativas. Ya no es posible referirse a la creatividad como un fenómeno que surge de la nada, o adscribir a definiciones de lo creativo en términos absolutos. La creatividad sucede o se evidencia también en instancias de reciclaje, fenómenos de mezcla, apropiación, redistribución que caracterizan una parte significativa de la cultura contemporánea.

En la actualidad, más que en otras épocas, el arte se nutre de otras artes, desplaza técnicas, re-significa contenidos, indaga nuevas formas de relación con el público. Estas

instancias conciernen no solo a la producción artística sino también a la reflexión y a la re-creación. En algunos casos, actores como curadores, críticos, académicos constituyen parte de las obras. Se modifican también los escenarios de circulación. García Canlini (2013) encuentra en la impronta tecnológica un elemento decisivo en estos cambios, el pasaje del *homo sapiens* al *homo videns* y al *homo sampler*. La cantidad de imágenes digitales tomadas en la última década supera a las tomadas desde la invención de la fotografía hasta finales del S. XX. Se han modificado los procesos de producción y circulación en el campo de las letras con nuevos procesos de lectura y de escritura y la mezcla en lo musical es considerada por algunos como un nuevo instrumento. Estas nuevas formas de producir generan debates en relación con lo viejo, lo nuevo, el plagio, pero en todos los casos se trata de fenómenos que crean nuevos canales de distribución.

En la misma dirección, Yúdice (2013) postula la idea de una creatividad rearticulada y establece, a grandes rasgos, dos modelos en lo que refiere a la distribución de la creatividad. Por una parte el modelo de las grandes empresas, el modelo propietario para la búsqueda de grandes ganancias mediante productos protegidos por derechos de autor. Por otra parte, señala que es posible reconocer y definir modelos alternativos que se orientan a la solidaridad y a la creación de redes interculturales complejas que fortalecen el tejido de las culturas locales. Cada uno de estos modelos generan valores y modos de ser. El autor analiza críticamente el concepto de *copyright* como instrumento de dominio y analiza algunos proyectos culturales alternativos entendidos como buenas prácticas de creatividad rearticulada en América Latina y África. Yúdice propone generar modelos de distribución de la creatividad orientados a la cooperación y la construcción de redes, propone la creación de sistemas abiertos para favorecer el intercambio y la innovación; en estas acciones Yúdice asigna un lugar preponderante a la formación y la educación.

Visiones idealizadas de la creación

Las fuertes influencias de las corrientes filosóficas positivistas en la conformación de los sistemas nacionales de enseñanza han minimizado el reconocimiento de las estrechas vinculaciones entre los procesos de pensamiento y los procesos de creación manual, física, corporal. Desde la perspectiva de la filosofía pragmatista, y en un enfoque heredero de los postulados de John

Dewey, Richard Sennett (2012) propone reestablecer el valor de la creación de cultura material. Sin embargo, reconoce los obstáculos históricos para abordar esta cuestión:

La historia ha trazado falsas líneas divisorias entre práctica y teoría, técnica y expresión, artesano y artista, productor y usuario; la sociedad moderna padece esta herencia histórica. Pero el pasado de la artesanía y los artesanos también sugiere maneras de utilizar herramientas, utilizar movimientos corporales y reflexionar acerca de los materiales, que siguen siendo propuestas alternativas viables acerca de cómo conducir la vida con habilidad (Sennett, 2012 p. 23).

Para Sennett (2012) todas las habilidades, incluso las más abstractas, comienzan como prácticas corporales; la comprensión técnica se desarrolla a través de la imaginación y esta se inicia con la exploración del lenguaje que intenta dirigir y orientar la habilidad corporal. Las prácticas de educación artística, incluidas en muchos casos las de producción audiovisual, se desarrollan en espacios denominados taller. Estos aluden tanto al espacio físico como al modo de trabajo didáctico del taller en el que se desmonta la estructura de aula tradicional – que asigna una mesa de trabajo a cada estudiante– para pasar a trabajar en grupo. Esta innovación obedece, en gran medida, al movimiento de la Escuela Nueva y sus intervenciones en el espacio físico escolar (Gvirtz y Augustowsky 2002; Augustowsky, 2005).

Sin embargo, la noción de taller y en especial la que refiere al taller de arte, se mantiene y se sustenta, en gran medida, por una visión romántica del trabajo en colaboración del taller medieval. Santoni Rugiu (1994) en su texto “Nostalgia del maestro artesano” sostiene que aún son enormes las influencias de una visión romántica del maestro y la transmisión de saberes la cual tienen su origen en la figura del maestro artesano. Santoni Rugiu (1994) destaca que esta representación idealizada se mantiene aún en movimientos de reforma pedagógica como la Bauhaus. “Existe un hilo que une el desarrollo del pedagogía de los últimos dos siglos, aproximadamente, y es un hilo muy importante: la nostalgia de la formación artesanal (...) La nostalgia del tipo de educación simbolizada por el maestro de artes y oficios.” (Santoni Rugiu, 1994, p. 36).

Según Sennet (2012) esta noción de enseñanza artesanal obedece a su vez a una imagen distorsionada; la noción de taller medieval ha sido presentada frecuentemente con un velo de romanticismo especialmente por pensadores críticos del escenario industrial del siglo XIX como Karl Marx, Charles Fourier y Claude Saint- Simon, que lo muestran como un espacio humano en el que la vida y el trabajo se entremezclan. Sin embargo, esta imagen idealizada dista de la realidad cotidiana del taller regido por los gremios y luchando por su supervivencia, en una situación muy alejada de las ideas de “hogar” y “amor” contemporáneas. Desde una perspectiva histórica, define el taller como un espacio productivo en el que las personas tratan las cuestiones de autoridad en relaciones cara a cara. En esta definición se plantea no sólo la jerarquía y la autoridad sino también las habilidades como fuente de la legitimidad del mando, de la dignidad y de la obediencia. En el taller la habilidad del maestro le otorga el derecho de mando y el aprendizaje –por parte del aprendiz– dignifica y justifica en gran medida su obediencia. La historia social de los talleres pone de relieve los modos de organización en relación con la autoridad y la autonomía. En este esquema de trabajo artesanal debe haber un superior que establezca patrones y que otorgue formación; en el taller las desigualdades de habilidad y experiencia se convierten en un asunto de relaciones personales; un taller exitoso deposita la autoridad legítima en personas más que en derechos preestablecidos. El taller medieval era un hogar que se mantenía unido más que por el amor por el honor; el maestro basaba su autoridad en la transferencia de habilidades y ejercía el rol de padre sustituto en el desarrollo infantil. No daba amor sino que se le pagaba para que ejerciera este tipo especial de paternidad, una figura que expandía los horizontes de un niño más allá de los accidentes del nacimiento. La imagen de taller que habitualmente empleamos dista de su modelo histórico y a la vez reconoce elementos comunes, aunque distorsionados, idealizados románticamente tal como destacan Sennet y Rugiu. La noción de transmisión mediante imitación, ritual y subrogación son los ejes de autoridad en que se basaba esta organización y los motivos fundamentales de su declinación.

El taller del artesano tuvo continuidad en el estudio del artista del Renacimiento; mientras que la originalidad no era un valor que los gremios medievales celebraran, los maestros de estos estudios concedieron un valor nuevo a la originalidad del trabajo que en ellos se realizaba; esto se vincula con otro “mito” en relación con el surgimiento de la individuación y la

autoría de las obras: la idea de un artista que trabaja en solitario. El taller del Renacimiento era un espacio lleno de asistentes y aprendices, en realidad pocos artistas trabajaron en solitario. En el caso del taller renacentista, en general la autoridad descansa en un hecho básico de poder, el maestro determina como ha de ser el trabajo que los otros realizan bajo su dirección, y que en este aspecto no se diferencia en gran medida del taller del artesano medieval ni del laboratorio del científico moderno (Sennet, 2012).

Por otra parte, y en estrecha relación con la representación social de un artista que trabaja en solitario, las obras se presentan dando a conocer los “méritos espirituales” de los artistas pero no sus actividades económicas y técnicas. Así, se enfatiza un concepto de cultura deudor de la filosofía idealista alemana. La obra es entonces el resultado de un trabajo intelectual alejado del trabajo manual. García Canclini (1984), sostiene que la idea que subyace en esta práctica es que, quienes pueden dedicarse a la cultura son aquellos que tienen tiempo extra más allá de sus actividades de supervivencia. De esta manera, continúa alimentándose el halo elitista del quehacer artístico. La persistencia de la impronta clasista en relación con las obras y los discursos sobre los artistas trae al debate la cuestión de la democratización del arte; si bien en los últimos años se vienen sumando consumidores a la oferta cultural, hacer arte, y mucho más aún ser “cineasta” es todavía una actividad para pocos. La creación audiovisual puede enseñar que el arte también es una profesión o un oficio que se aprende y que no es necesario estar “dotado” de talento divino o ser millonario para ejercerlo (Augustowsky, 2012).

La imagen idealizada del espacio del taller conjuntamente con la imagen idealizada del artista y del niño/a creador han sostenido algunos de los principios fundantes o mitos de la educación artística moderna (Eisner, 2001; Agirre, 2002) Cabe indagar si la creación audiovisual participa de esta lógica o viene a subvertirla, o al menos a interpelarla.

Creación, cognición y emoción

Partiendo de una análisis crítico de los fundamentos racionalistas excluyentes de la educación moderna, López Fdez. Cao (2011) propone revisar los procesos mentales de la creatividad, no como herederos del dualismo cartesiano sino como una compleja relación entre cognición y

emoción. Al iniciar un proceso creador se pone en juego la capacidad de proyectar, imaginar, valorar, revisar opciones que activan componentes de orden racional, ligadas al pensamiento científico, pero también de orden emocional. Abordar las biografías de los artistas es una vía de acceso a estos procesos, no lineales, en los que intervienen conflictos y otros modos de acercamiento a la realidad. Asimismo, la creación pone en juego el cuerpo en el mundo, y este se transforma y a su vez trasforma a quien lo recrea, por tanto no es lo mismo ver que crear. En la creación se despliega el respeto y el conocimiento, implica una visión crítica y un compromiso al decidir que se toma y que se deja.

La creación artística es también un modo de comunicar, de expresar aquello que no puede ser dicho de manera directa, especialmente en lo que refiere al dolor, al desamparo, que forma parte de la vida humana y por tanto también de la creación. López Fdez. Cao (2011) sostiene que la creación debe ser parte integral de la educación general teniendo en cuenta su enorme potencial formativo en tanto espacio de libertad y singularidad.

El proceso creador deja aparecer lo inusual y lo constante, lo diferente y lo común, lo extraño y lo igual, lo paradójico. Pone en juego la mente, la percepción, la experiencia y la emoción. En él concurren el pasado y el presente del creador, y se entrevé el futuro. Todo en un tiempo y un espacio suspendidos, donde todo, por fin es posible, y nada por fin definitivo (López Fdez. Cao, 2011 p. 24).

La creación es un espacio de posibilidad, de estructuración y a la vez de apertura, se trata de un proceso restaurador del yo que se encuentra en continuo proceso de reelaboración. Las nuevas generaciones deben gozar del derecho a crear y a conocer la creación de quienes los han precedido; el desarrollo de una mente creadora contribuye a fortalecer el desarrollo de un ser imaginativo, dúctil, intuitivo, sensible a lo nuevo, seguro de sí y respetuoso del otro y sus creaciones. El arte es un medio que aborda la capacidad de renacer simbólicamente, de construir un proyecto personal y conocer sin desatender a la emoción. La creación y el proceso creador abonan al desarrollo de la cognición en estrecha relación con sus componentes emocionales.

En la misma dirección, Coccia (2011) analiza el lugar de los sentidos y de lo sensible en la formación humana. No se trata sólo de recibir lo sensible porque los seres humanos también

lo producen. El autor establece “la vida sensible” como un valor constitutivo de lo humano en el marco de una contemporaneidad que potencia lo mental.

Lo sensible constituye la materia de todo lo que creamos y producimos: no solo de nuestras palabras sino de todo el tejido de las cosas en las que se objetiva nuestra voluntad, nuestra inteligencia, los deseos más violentos, la imaginaciones más diversas. El mundo no es simple extensión, no es una colección de objetos y tampoco define la simple y abstracta posibilidad de existencia. Ser-en-el-mundo significa ante todo ser en lo sensible, moverse en ello, hacerlo y deshacerlo sin interrupciones. Vida sensible no es sólo lo que la sensación despierta en nosotros; es el modo en que nos damos al mundo, la forma en que somos en el mundo (Coccia, 2011, p.10).

Los humanos son seres racionales, pensantes y hablantes, pero vivir implica el universo de los sentidos, mirar, oler, palpar, olfatear. Sólo a través de lo sensible es posible tener acceso a lo que nos rodea, no se trata sólo de lo que el universo sensible genera sino que se trata de la forma humana de ser en el mundo.

Creación, técnica y tecnología

La creación audiovisual, y más específicamente el cine de animación, constituye un campo de experimentación creativa con los niños y las niñas que involucra componentes artísticos, técnicos y tecnológicos. Arte, técnica y tecnología han sido durante siglos universos compartidos. La expresión arte deriva del latín *ars*, que a su vez es una traducción del griego del término *techné*, en un pasado etimológico arte y técnica referían a un mismo proceso. En la actualidad estos términos designan acciones, prácticas y saberes disímiles, separados pero a su vez ligados por los milenios de historia que unieron y escindieron sus rumbos.

Técnica, en sentido restringido, implica un procedimiento o conjunto de procedimientos, reglas, normas o protocolos, que tienen como objetivo obtener un resultado determinado en cualquier esfera de la vida (Kozak, 2012). Desde una mirada crítica hacia los usos de este término, Deleuze (2002), sostiene que el pensamiento occidental cuenta con una larga tradición que consiste en pensar la técnica en términos de materia-forma. La operación técnica es, para esta tradición, una operación de información, es decir la manera en la que una forma pasa a informar una materia, la técnica es en sí misma algo vacío, carente de forma, de contenido. Pero si se retoma el sentido más amplio implicado en la palabra *techné* y otras tradiciones filosóficas, *téchne*

implicaba no sólo el arte de hacer u obrar sino también el de saber. De esta manera, la técnica se relaciona también con la poiesis, es decir con la producción y creación al mismo tiempo.

La técnica no es una operación neutral, no se trata de formas desprovistas de sentido y significado. La técnica es producto de las sociedades humanas y sólo podrá ser comprendida cabalmente teniendo en cuenta el papel que cumple en esa sociedad. Desde esta perspectiva situada, abordar la cuestión técnica en el arte, en la historia del arte y de la educación artística no implica conocer (como se ha hecho en algunos programas) un repertorio de técnicas plásticas / visuales, sino de analizar, comprender y experimentar cómo los artistas han respondido a los problemas de la percepción y la representación en cada época a través de técnicas y materiales particulares. En algunos casos los artistas siguen estrictas pautas técnicas mientras que en otros experimentan con nuevos procedimientos; pero en todos los casos es importante reconocer que el uso de determinados medios y materiales no es casual sino que responde a determinadas condiciones, contextos e ideologías. Berger (2000), presenta como ejemplo el caso de la pintura al óleo, técnica que alcanzó su esplendor en los siglos XVI y XVII con la necesidad social de expresar una visión de la vida y un modo de ver adecuado para los intereses de las emergentes clases mercantiles europeas.

En cuanto al término tecnología, según Kozak (2012), para el uso corriente en castellano la palabra tecnología no establece grandes distinciones con la palabra técnica, a veces utilizamos técnica para referirnos a procedimientos más sencillos y tecnología para los más complejos. La tecnología es un conjunto de habilidades que permite modificar o adaptar el medio y satisfacer necesidades humanas operando mediante el uso de objetos o artefactos. Si bien tecnología comparte etimología con la palabra técnica, en combinación con logo (palabra, razón, número, tratado) el término tecnología incorpora la idea de lo razonado. Tecnologías también se utiliza en plural para referir a los artefactos. Habitualmente se une a la idea de lo contemporáneo con términos como nuevas tecnologías o tecnologías de punta. Al analizar la relación entre arte y tecnología, postula la posibilidad de espacios de acción compartidos y desde esta perspectiva la autora presenta un término específico para las zonas del arte que se vinculan intencionalmente con lo tecnológico:

Arte y tecnología siempre comparten mundo, puesto que ambos pueden entenderse como regímenes de experimentación de lo sensible y potencias de creación; pero no todas las zonas del arte ponen de relieve esa confluencia. Tecnopoéticas, arte tecnológico, poéticas tecnológicas son algunos de los nombres para las zonas del arte que han puesto el énfasis en los procesos de experimentación (...) para arrojar el arte hacia nuevas variedades de mundo en diálogo con el fenómeno técnico / tecnológico (Kozak, 2012, p. 8).

Frecuentemente los discursos acerca del arte y la tecnología abundan en referencias a lo nuevo, lo novedoso, lo experimental y en este punto son muy sugerentes para el campo de la enseñanza las críticas de esta autora. Vale la pena revisar y poner en cuestión la noción de lo nuevo como necesariamente productivo en sí mismo; la dinámica de cambio permanente (no siempre reflexiva) propia de la novedad puede constituirse también en un obstáculo para la creación: “La novedad con su lógica de reemplazo constante tiende a obturar la capacidad de lo nuevo para la creación de otras formas de estar en el mundo.” (Kozak, 2012, p. 9).

Pero, conjuntamente con la reflexión acerca del riesgo que conlleva “correr” tras la novedad en ámbitos educativos, resulta necesario analizar las implicancias pedagógicas que supone abordar prácticas artísticas que utilizan como soporte expresivo las nuevas tecnologías. En la actualidad, las prácticas creativas que emplean tecnologías no pueden comprenderse sin el contexto en las que se inscriben social y culturalmente, denominado por Levy (2007) “cibercultura”. En la cultura digital conviven entornos materiales electrónicos como computadoras, celulares, cámaras fotográficas, y simbólicos digitales como la información y otros contenidos digitales. No se trata de un sistema cerrado y autónomo sino en constante interacción con los sistemas culturales y sociales. De este modo, los sujetos que intervienen o participan de la cultura digital no son solo receptores o espectadores, son también agentes productores y constructores de conocimiento.

El término Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) refiere a un universo de múltiples dispositivos en constante actualización, pero entendidos como medios de comunicación no son más que puentes para la representación del mundo. En este sentido, David Buckingham los denomina “formas culturales” y sostiene:

No es posible comprender en forma acabada los medios digitales, si insistimos en considerarlos simplemente una cuestión de máquinas y técnicas o de “hardware” y “software”. Internet, los videos juegos, el vídeo digital, los teléfonos celulares y otras tecnologías contemporáneas brindan nuevas formas de mediar y representar el mundo, así como nuevas formas de comunicarse. Fuera de la escuela los niños se están relacionando con estos medios no como tecnologías, sino como formas culturales. El problema que plantea la mayoría de los usos educativos de esos medios es que se los sigue considerando meros medios instrumentales de distribuir la información, como si fueran herramientas neutras o materiales de enseñanza (Buckingham, 2008, p. 187).

En este sentido, la noción de interfase, desde una perspectiva social-antropológica, permite demarcar un territorio para la acción educativa con tecnología. Bonisepe (1999) define interfase como:

El cuerpo humano, el objetivo de una acción, un artefacto o una información en el ámbito de la acción comunicativa. La conexión a través de estos tres campos se produce a través de una interfase. La interfase no es un objeto, sino un espacio en el que se articula la interacción entre el cuerpo humano, la herramienta (artefacto entendido como objeto, como artefacto comunicativo) y objeto de la acción (Bonisepe, 1999, p. 17).

Esta definición otorga un lugar de privilegio y pone en el foco de atención a la acción humana en contraposición a otras definiciones de interfaz tecnológica restringidas a la propia realidad y naturaleza de la herramienta. Definir las TIC como medios de representar el mundo implica además vincularlas con actos de representación y por tanto, con actos de pensamiento en los cuales los sujetos participan activamente con su imaginación, su intelecto y su emoción. La educación tiene un rol central en este terreno para integrar las TIC como una actividad crítica y a la vez creativa. Desde esta doble intencionalidad, la educación para los nuevos medios, según Buckingham, proporciona a los jóvenes:

(...) los recursos críticos que necesitan para interpretar, entender y (si fuera necesario) poner en cuestión los medios que permean su vida cotidiana, pero al mismo tiempo les ofrece la capacidad para producir sus propios medios, para convertirse en participantes activos en la cultura de los medios en lugar de ser meros consumidores (Buckingham, 2008, p.187).

Las TIC traen también al debate didáctico el lugar de lo colectivo, la participación y la interacción. La noción de “cibespacio” supone, además de la infraestructura tecnológica, la masa de información y conocimiento en la cual navegan los usuarios de todo el mundo. Según

Lévy (2007) un rasgo distintivo del ciberespacio es la posibilidad de conformar una inteligencia colectiva determinada por la utilización de técnicas y prácticas que promueven multiplicidad de modos de pensar. Además, la sinergia de competencias generadas desde diferentes sitios implica una integración de elementos cuyo resultado es superior a la simple suma de las partes. Los cambios creativos y comunicacionales propiciados por las TIC estimulan a inventar nuevas experiencias de creación y a la vez nos sitúan ante el desafío de establecer puentes para integrar genuinamente lo nuevo al repertorio de buenas prácticas creativas existentes.

La creación audiovisual infantil desde la perspectiva evolutiva

Dos estudios realizados en España analizan la producción audiovisual de niños y niñas intentando reconocer patrones ligados a la edad de los mismos y con el fin de establecer recurrencias y saltos significativos.

Ana Mampaso Martinez, desarrolla como parte de la Tesis Doctoral *La vídeo-animación: aplicaciones en los campos del desarrollo social y comunitario, la educación artística y el arte terapia* (2001) un capítulo destinado al *Análisis películas de animación realizadas por niños, niñas y adolescentes de 2 a 17 años*. En esta investigación se propone analizar la evolución del movimiento de los personajes u objetos en las películas y vídeos de animación, de los niños, niñas y adolescentes, en función de la edad de los niños/as autores/as y puestos en relación con la experiencia previa de los niños con la imagen, técnicas de animación y tipo de educación artística recibida.

Las películas analizadas fueron realizadas entre 1982 y 1999 en un Taller de Cine de un colegio privado. Los niños abarcan edades entre los 2 y 17 años. El estudio agrupa las producciones en etapas según las fases de desarrollo en el arte propuestas por Viktor Lowenfeld y W. Lambert Brittain: la etapa del garabateo: de 2 a 4 años. La etapa preesquemática: de 4 a 7 años. La etapa esquemática: de 7 a 9 años. La edad de la pandilla: de 9 a 12 años. La etapa pseudonaturalista: de 12 a 14 años. Adolescentes de 14 a 17 años. La investigación establece las siguientes categorías de análisis para la muestra conformada por treinta y seis videos de animación. Datos sobre la técnica. La escena. La planificación. La animación.

En relación con la escena se observa una abrumadora predilección por las escenas de exteriores, por los espacios abiertos, frente a las escenas interiores o espacios cerrados. Las escenas indefinidas se presentan en su gran mayoría en las películas no figurativas. El tipo de plano más utilizado por los niños y adolescentes es el plano general y el menos utilizado el plano detalle. La primera vez que aparece un plano general largo es a la edad de 4 años. Luego aparece a los 8 años.

La angulación más utilizada en animación por los niños, niñas y adolescentes es el medio normal y el menos utilizado es el contrapicado. La primera vez que aparece un plano picado es a la edad de 4 años (aunque fue colocado por un adulto), el siguiente vez aparece a los doce años. La primera vez que utilizan un plano contrapicado es a la edad de 12 años. La primera vez que aparece un plano cenital es a la edad de 10 años. La primera vez que los niños utilizan un plano mixto (representación subjetiva espacial) es a la edad de 10 años.

En relación con los efectos de animación. El recurso más utilizado es el desplazamiento de personajes y el menos utilizado son los efectos especiales. Además, la primera metáfora visual se ha realizado a la edad de 9 años. Las primeras líneas cinéticas a los 10 años. La primera onomatopeya se ha utilizado a los 8 años. Los primeros intertítulos han aparecido a los 14 años.

La investigación concluye que los niños, niñas y adolescentes emplean en un alto porcentaje: el plano general con angulación media normal, que represente una escena indefinida en cuanto a su ubicación, y cuya animación consista en realizar desplazamientos de personajes u objetos por el cuadro. A medida que avanzan en edad y van teniendo más experiencias en el campo de la animación, los niños, niñas y adolescentes van ampliando sus recursos para expresarse a través de las imágenes en movimiento, tanto en relación con los movimientos mismos como a la utilización de otros recursos característicos del cine de animación. La actividad artística previa en el campo de las artes visuales está asociada al desarrollo de animaciones más creativas y expresivas y con una mayor riqueza visual.

Sanchez Carrero en la investigación *Pequeños Directores: el documento audiovisual creado por niños* (2008). La indagación analiza cincuenta producciones realizadas por programas educativos en diferentes países (Estados Unidos, España, México Argentina), realizados

por niños y niñas entre durante el período 1996-2006. El trabajo considera niños a los menores de 12 años y adolescentes entre 13 y 17 años. La indagación se centra en analizar las temáticas y las técnicas que abordan los “pequeños directores” de “documentos audiovisuales”.

En las producciones de niños y niñas destacan los siguientes temas en orden de relevancia: futuro, justicia y solidaridad, misterio y asuntos familiares. En cuanto a los realizados por adolescentes las preferencias temáticas son: familia, violencia, drogas, acoso escolar, por último las temáticas vinculadas con grandes inventos y el futuro. En cuanto a la técnica, los niños prefieren las animaciones realizadas con muñecos de plastilina y dibujos, mientras que los adolescentes realizan con mayor frecuencia dramatizaciones y actuaciones.

Por otra parte, y a partir del estudio de diversos programas de enseñanza audiovisual, el estudio concluye que, los niños son capaces de elegir sus propios temas una vez finalizada la fase de enseñanza, y que los adolescentes escogen temáticas cercanas a su vida cotidiana como la violencia y el acoso escolar, en muchos casos la producción de un documento audiovisual opera como “válvula de escape”.

3.3.5 El festival de cine, encuentro cultural y fiesta colectiva

El término festival refiere a un acontecimiento o celebración efectuado generalmente por una comunidad local que se centra en un tema, personaje o cuestión. En el caso de los festivales de cine se trata de un encuentro, festivo, destinado a la exhibición de películas que participan de una competición. A pesar de la amplia presencia de festivales de cine en el mundo, el estudio académico sobre los festivales de cine es escaso y el análisis exhaustivo de estos certámenes como fenómeno cultural es exiguo entre la teoría cinematográfica. Las publicaciones teóricas referidas a los festivales por lo general surgen asociadas al propio festival y los estudios se centran en un festival en particular.

Los festivales de cine surgen en Europa, en el período posterior a la Segunda Guerra mundial, como una de las tantas iniciativas destinadas a promover el desarrollo europeo. De Valck (2007), al analizar el surgimiento y la historia de los festivales internacionales de cine establece tres etapas en su desarrollo: 1) 1932-1968 con el surgimiento de los festivales de

Cannes y Venecia, 2) los primeros años de la década de 1970 caracterizada por una multiplicación de festivales independientes, 3) a partir de 1989 caracterizada por la profesionalización.

El Festival de cine de Venecia, inaugurado por primera vez en 1932, fue el primero y sentó las bases de la diferenciación entre la dominancia económica de Hollywood y los films no tratados como productos de masas. Al igual que las vanguardias, los festivales de cine operaron desde la creencia intelectual de que ciertas creaciones artísticas no solo tienen valores económicos, sino también culturales, políticos y sociales, y que por tanto deben ser apoyados con independencia de la ganancia económica. El cine europeo siempre ha sido considerado la parte opuesta de Hollywood; el arte y la cultura exquisita frente al entretenimiento para una gran cantidad de espectadores. Hoy la dicotomía ya no se basa en el arte versus el comercio, sino en una estructura asociada con la globalización (espacio, ubicuidad) que se manifiesta con diferente intensidad. La red mundial es cada vez más compacta y tanto el *art cinema* como el hollywoodiense se mueven por el circuito internacional que gobiernan los festivales. A partir de su nacimiento, como rebelión ante el sistema establecido norteamericano, los festivales de cine han ido aceptando progresivamente su papel en esta época de globalización cultural (De Valck, 2007).

Según Sabat (2010), en la actualidad, los festivales son una parte importante de la institución cinematográfica, estos propician la reflexión acerca de qué es el cine hoy y cuál es su estado, cuáles son sus modos de producción, sus temáticas, sus estéticas y también sus problemas y sus dilemas. La mayoría de los certámenes cinematográficos pretenden crear un sello personal en lo referente a las temáticas (cine de terror, policíaco), nacionalidades (asiático, español) o corrientes (cine vanguardista, independiente). En general, suelen estar dedicados a películas de menor alcance comercial. A través de sus comités de selección, y de acuerdo a su filosofía e intereses, eligen los films que conforman su catálogo. A partir de esa elección se produce una división entre incluidos y excluidos que conforma en sí mismo un discurso (implícito) acerca de qué es el cine para ese festival. Así, un festival no es un evento que se limita a reunir de un modo arbitrario todo el cine filmado en el último año sino un recorte más o menos caprichoso, más o menos atractivo y coherente con los principios que sustentan su existencia.

Atendiendo al prestigio que haya ganado a través de su historia, el festival legitimará las películas elegidas (y sus directores) ante la industria, ante el público y ante la crítica. Una de sus tareas es (o debería ser) crear ámbitos donde su puedan discutir libremente ideas y posiciones acerca de los diferentes aspectos del cine: desde sus fuentes de financiamiento hasta el papel de la crítica, pasando por las políticas cinematográficas vigentes y las propuestas para mejorar las etapas por las que debe atravesar una película: el proyecto, la producción, la distribución y la exhibición.

En el caso de España, la función de los festivales de cine es analizada en la Tesis Doctoral *Los festivales de cine en España incidencia en los nuevos realizadores y análisis del tratamiento que reciben en los medios de comunicación* de Montserrat Jurado Martín, (2006) Universidad Complutense de Madrid. Esta investigación parte de la hipótesis de que los certámenes cinematográficos tienen como función servir de plataforma a los directores noveles que se inician en esta profesión. Desde el punto de vista social, los medios de comunicación son necesarios e indispensables para difundir esta labor que, en mayor o menor medida, desarrollan estos eventos. Se trata del primer estudio a nivel académico que se realiza sobre este tema y por tanto no cuenta con antecedentes bibliográficos que traten el fenómeno de los festivales. Se mencionan brevemente en algunas publicaciones y artículos, pero no hay ninguna investigación que sirva de soporte dicha tesis.

Entre los festivales más antiguos de España se encuentran el Festival Internacional de Cine de San Sebastián fundado en 1953 que tiene lugar en la ciudad norteña de San Sebastián. En el momento de su fundación era un festival sólo para películas españolas, en 1955 se convirtió en un festival internacional. *Seminci* Semana Internacional de Cine en Valladolid, es también uno de los más antiguos que se celebran en España, se inicia en 1956 y es considerado como un buen campo de pruebas para el cine experimental. El Festival Internacional Cine Documental y Cortometraje de Bilbao Inaugurado en 1959 se creó a fin forjar lazos entre España y América Latina a través del uso del cine para mejorar el entendimiento entre ambas latitudes.

En Argentina, al igual que en toda la región, se produjo en los últimos años una proliferación de festivales de cine, se organizan alrededor de noventa que cumplen la función social

de llevar cine a los rincones más lejanos, de educar y de estimular su producción. Los dos festivales de cine más importantes del país son el Festival Internacional de Cine de Mar del Plata, creado en 1954 y el Buenos Aires Festival Internacional de Cine Independiente (BAFICI) inaugurado en 1999. Desde el año 2012 se desarrolla dentro del BAFICI la sección Baficito cuya programación está destinada especialmente al público infantil.

Los festivales de cine para la infancia

En el año 1964 se crea la fundación alemana *Prix Jeunesse*, pionera en la educación audiovisual para la infancia, esta institución tiene como objetivo profundizar el entendimiento entre las naciones e incrementar el intercambio de material televisivo infantil de calidad; cuenta con el patrocinio de la Unión Europea de Radio y Televisión y la UNESCO. La Fundación apunta a crear una televisión que permita a la infancia ver, oír y expresar su propia cultura y apreciar las de otros. Una de sus actividades principales es el Festival *Prix Jeunesse* Internacional, abocado a premiar y estimular la calidad en producciones infantiles. Los premios *Prix Jeunesse* constituyen los más importantes galardones de la televisión infantil de calidad.

En los últimos años, se están creando numerosos festivales en los que, además de las realizaciones de adultos para niños se exhiben creaciones audiovisuales realizadas por niños y niñas. En estos encuentros los niños y niñas van cobrando un papel cada vez más destacado en estrecha relación con la expansión de las actividades de enseñanza audiovisual. Si bien los festivales de cine para niños y jóvenes mantienen algunas de las estructuras y esquemas organizativas de los festivales de cine para adultos, presentan características particulares atendiendo a sus propósitos formativos¹⁰.

En España, se desarrolla en Madrid el FICI Festival Internacional de Cine para la Infancia y la Juventud. Este festival está organizado por la Asociación Tambor de Hojalata, una entidad sin ánimo de lucro creada en 2003 y cuyos fines son promover e incentivar la cultura audiovisual entre los menores, favorecer la multiculturalidad y la integración social, promover y divulgar la cultura en general y la audiovisual en particular y defender y vigilar el uso del audiovisual en los niños. El festival cuenta con jurado adulto, juvenil e infantil. Desde el año 2013 se desarrolla en Valencia MICE, un festival dedicado a los niños, niñas y jóvenes. Se trata

de una Muestra Internacional de Cine Educativo impulsada desde la Asociación Cultural Jordi el Mussol y con la colaboración con otras entidades. En la primera edición (Valencia, enero 2013) participaron un total de 80 películas de más de treinta países y asistieron representantes de festivales de cine educativo del mundo. En el festival además de la exhibición de la producciones se realizan talleres y mesas de trabajo para especialistas y docentes.

A continuación se reseñan los festivales y encuentros más importantes de América Latina en materia de cine y audiovisual infantil en los que los niños y niñas participan en diferentes instancias: como miembros de jurados, a través de sus producciones, en actividades de talleres de producción audiovisual.

Prix Jeunesse Iberoamericano

Lugar: Sao Paulo, Brasil.

El festival Comkids Prix Jeunesse Iberoamericano fue creado por un equipo de profesionales latinoamericanos que se basó en el Prix Jeunesse Internacional que se realiza cada dos años en la ciudad de Munich, Alemania. Esta competencia es un estímulo a las producciones de contenidos de calidad para niños y jóvenes, tanto en formatos audiovisuales como digitales e interactivos, que se realizan dentro de la región. Recibe material de toda Latinoamérica y España. Este espacio es también una oportunidad de encuentro entre productores y realizadores latinoamericanos para compartir debates, intercambios y experiencias desde distintos puntos de vista. Al final de cada exhibición de las categorías hay un intercambio de opiniones entre los profesionales del sector que enriquece la mirada sobre lo expuesto en el festival. Hay también una sección dedicada específicamente a la categoría de juegos, y otra digital e interactiva. Los niños y niñas participan en calidad de público y el encuentro cuenta con un jurado conformado por niños y niñas (bilingüe español- portugués).

Divercine. Festival de Cine y TV infantil

Lugar: Montevideo, Uruguay

Divercine surge en 1992 con el objetivo de presentar programación de calidad con films recientes para niños y jóvenes en Uruguay. Actualmente se desarrolla en la ciudad de Montevideo y

en algunas sub-sedes en ciudades de todo el Continente. Se presentan anualmente alrededor de 100 títulos de 30 países, una selección rigurosa que se nutre de films premiados en otros festivales de reconocida trayectoria, obras de artistas de primer nivel. También se incluyen programas de televisión y obras realizadas por niños de todo el mundo.

La Matatena. Festival Internacional de Cine para Niños (...y no tan Niños)

Lugar. Ciudad de México, en Cuernavaca, Morelos y Monterrey, Nuevo León.

Este Festival se realiza desde el año 1995, en la segunda semana del mes de agosto.

La Matatena, A.C., es una asociación que se propone acercar a las niñas y niños a una cinematografía de calidad de otras partes del mundo y mostrar a esta población la importancia de ver cine, a través del Festival Internacional de Cine para Niños (...y no tan Niños) una muestra internacional de cine dedicada única y exclusivamente a niños y niñas.

Además de las muestras se desarrollan talleres de animación, ficción, documental y apreciación cinematográfica para chicos y chicas.

Festival Ojo de Pescado, Festival Internacional de Cine para Niños, Niñas y Adolescentes

Lugar: Valparaíso, Chile

Es un Festival creado, principalmente, para la exhibición y promoción de piezas audiovisuales orientadas al público infantil y juvenil. Es un nuevo espacio para la exhibición y competencia de obras audiovisuales chilenas y latinoamericanas dirigidas a niños y adolescentes y obras creadas por niños y adolescentes. Es un lugar de encuentro para los realizadores, sus obras y el público infantil, un punto de formación de audiencias jóvenes, una instancia de formación para docentes y profesionales del área y un promotor de la reflexión sobre los medios audiovisuales y los niños en Chile. Todo esto, inspirado en la inclusión social, cultural y educativa de los niños chilenos.

Además del programa de obras audiovisuales en competencia, el festival ofrece talleres y charlas.

FICI – Festival Internacional de Cine Infantil

Lugar: Rio de Janeiro, Brasil

El FICI se enfoca en la animación, entendiendo que ésta es, de todas las formas de hacer cine, la que ofrece mayores posibilidades para la imaginación.

6º Fórum Pensar a Infância, evento promovido por el Festival Internacional de Cinema Infantil destinado al debate sobre políticas, narrativas y lenguajes del cine infantil en Brasil.

Festival Internacional del audiovisual para la niñez y adolescencia KOLIBRI

Lugar: Ciudad de La Paz, Bolivia

El Festival busca promover, difundir e incentivar la producción audiovisual de calidad destinada a la niñez y la adolescencia, generar un espacio de reflexión e intercambio sobre la producción audiovisual que consumen e incentivar a niños y niñas a producir sus propios audiovisuales. También busca crear una red nacional e internacional de difusión audiovisual educativa, conocer y difundir la producción de calidad de diversos países y continentes destinados a la niñez y la adolescencia.

En las secciones competitivas participan obras nacionales e internacionales que entren en la categoría de ficción, documental, animación y obras realizadas por niños y adolescentes. Se realizan talleres con niños, niñas y adolescentes y seminarios con invitados nacionales e internacionales, cuyas temáticas responden a las preocupaciones sobre la producción y el mercado del audiovisual para niños, niñas y adolescentes.

Red UNIAL Casa del Festival Internacional del Nuevo Cine Latinoamericano

Lugar: La Habana, Cuba

El Festival se propone reconocer y difundir obras cinematográficas que contribuyan, a partir de su significación y de sus valores artísticos, al enriquecimiento y reafirmación de la identidad cultural latinoamericana y caribeña. Convoca anualmente Concursos de Ficción, Documental y Animación, Operas Primas, Guiones Inéditos y Carteles.

Se organizan encuentros y seminarios sobre diversos temas de interés cultural y, en especial, cinematográfico.

Festival Internacional de Cine Nueva Mirada, para Niños y Jóvenes

Lugar: Ciudad de Buenos Aires, Argentina

El Festival se propone estimular el incremento de la calidad y la cantidad de las producciones dirigidas a los chicos /as y la difusión e intercambio internacional de obras audiovisuales que

dan cuenta de la diversidad cultural, buscando contribuir a la educación de los niños y jóvenes frente a los cambios y las nuevas necesidades que las sociedades experimentan.

En el marco del festival se realizan también actividades con escuelas y talleres con niños, niñas y adolescentes. Se desarrollan seminarios con invitados nacionales e internacionales destinados a niños y adultos.

HACELO CORTO. Festival de Cortometrajes realizados por Niños y Jóvenes

Lugar: Ciudad de Buenos Aires, Argentina

El Festival se inició en el año 2002. Es organizado por el Programa “Medios en la Escuela” del Ministerio de Educación de la Ciudad de Buenos Aires para promover el aprendizaje del lenguaje audiovisual por parte de los alumnos y alumnas. La exhibición de los materiales producidos por niños/as y jóvenes se desarrolla en salas cinematográficas. Es un festival anual del que participan 230 escuelas y 5000 chicos. Convoca a las escuelas públicas y privadas de todos los niveles y modalidades, tanto de esta Ciudad como del Gran Buenos Aires, como así también, a los niños/as y jóvenes a presentar sus trabajos audiovisuales. En el encuentro participan niños, jóvenes, padres, docentes, investigadores y artistas para compartir y disfrutar de las imágenes y los sonidos que representan a las nuevas generaciones. El jurado oficial del Festival se compone de importantes personalidades del mundo del cine, del periodismo, y del universo académico de educación, psicología e infancia. En 2007 se propició por primera vez, con apoyo de UNICEF, la convocatoria a un Jurado Juvenil (conformado por alumnos de escuelas medias), sucedida al año siguiente por la organización de un Jurado Infantil (integrado por alumnos de 3° ciclo de escuelas primarias). Estos jurados, que se continúan reuniendo hasta la fecha, otorgan sus propias premias y se suman así a las que define el Jurado Oficial del Festival.

Festivales para niños y niñas como espacio formativo, espectadores participantes

Los niños y niñas que asisten a un festival de cine participan de una práctica social y cultural que se despliega en diferentes dimensiones. En todos los casos intervienen y son parte de un ritual colectivo que es la visualización compartida de una película. Tal como se desarrolló en el apartado 2.1, esta es una práctica que nació con el cine mismo, y que fue mutando con las nuevas maneras de ver en la era digital. Se trata de una experiencia física, potente en términos

sensoriales y afectivos, simbólicos y materiales. Durante el festival los niños son espectadores, público privilegiado de un material que fue seleccionado para ellos, pero además, los festivales convocan a los niños y niñas a enviar sus creaciones, así muchos de los chicos que asisten al festival son también realizadores y en muchos casos comparten con sus pares realizadores la experiencia del festival. En varios festivales los niños/as también tiene la oportunidad de participar de talleres de realización mientras se desarrolla el evento. Entonces, en este evento los niños transitan por diferentes instancias: son parte de una fiesta, son espectadores y creadores. Se trata, en todos los casos, de espacios de un enorme potencial formativo.

En cuanto a los niños como espectadores, hace varias décadas que los estudios y las investigaciones dan cuenta del papel activo del observador de una obra, una película, un programa de tv. Arnheim (1979) postuló que la visión es “un acto de inteligencia”, es decir, que no se trata de una acción pasiva de los sentidos, sino de un proceso en el que participamos activamente y en el que intervienen aspectos emocionales y cognitivos, personales y colectivos.

Mirar es una vivencia subjetiva que se produce cuando, a partir de un estímulo visual, activamos significados; al percibir, otorgamos una significación a un estímulo y lo incluimos en nuestro mapa de conexiones conceptuales y afectivas. Así, la identificación de un objeto implica re-conocer, es decir, volver a conocer y recurrir a un saber acumulado en el pasado. En la percepción se confronta lo nuevo con los conocimientos viejos. Tal como lo definió el poeta Fernando Pessoa “Ver es haber visto”. El ojo humano no es un receptor neutro, pasivo, automatizado e inocente, sino un instrumento condicionado por un aprendizaje cultural y un autoaprendizaje. Esto se debe a que la visión es siempre un fenómeno socializado. Además de percibir luz, figuras y colores, al mirar reconocemos formas, las formas que nuestra cultura ha definido como visibles; lo que percibimos son organizaciones de significados. La visión humana tiene una historia personal, aprendemos a leer las imágenes casi al mismo tiempo que aprendemos a hablar en el proceso de socialización de los primeros años de vida. Pero la visión también tiene una historia social, condicionada por las convenciones de cada cultura y cada época.

En la percepción humana intervienen tres factores: 1) el factor fisiológico, determinado por las características biológicas de nuestra especie. Se trata del equipamiento sensorial programado genéticamente que habilita el funcionamiento del cerebro y de la vista; 2) el factor cultural o sociocultural, determinado por las tradiciones, las convenciones y los hábitos compartidos, que remiten a la historia del grupo social al que pertenece el sujeto perceptor y 3) el factor individual, determinado por los condicionamientos personales y subjetivos, por las singularidades derivadas de la historia personal del sujeto, tanto en el plano orgánico como en el psicológico, que genera una determinada escala de valores, expectativas, preferencias, aversiones, etcétera. La percepción visual es un fenómeno cognitivo y emocional, individual y colectivo.

El Festival puede ser, en términos didácticos, un espacio para la formación de un espectador activo, consciente creativo, que continúa abordando lo mirado más allá del tiempo específico de su proyección. Sorlin (2010) denomina “participación estética” a un modo de ver que se expande en múltiples prácticas creativas. El espectador sabe que debe prolongar el contacto, retomar la obra modificándola, sometiéndola a sus preguntas, sabe que debe ser transformada en un material sobre el cual ejercerá su capacidad inventiva. La satisfacción muy fuerte sentida al principio se duplica con una voluntad de apoderarse rehaciendo, reconstruyendo. Algunos espectadores sueñan, otros recuerdan, otros intentan continuar, hacer durar el primer choque, otros prefieren derivar hacia otro lugar. No se trata de simple consumo, la participación estética se despliega en actividad creadora; requiere, como la creación en la que se inspira, medios de expresión.

La participación estética se realiza a través de un juicio que, en muchos casos, no es ofrecido a ningún auditorio pero que podría ser comunicado y discutido. Para actualizar lo que nos inspira un audiovisual, o cualquier tema, nos servimos de las herramientas, de los motivos que son comprendidos y admitidos por nuestro entorno. Cada generación tiene la necesidad de formular sus postulados, de reexaminar los diferentes problemas que se dan en la sociedad y cada una encuentra soluciones originales, los niños y niñas están comenzando a participar de esta doble condición, observadores que crean, creadores que observan.

En la misma dirección Rancière (2010) postula, desde una perspectiva atravesada por la dimensión política la noción de un “espectador emancipado” cuya emancipación comienza cuando se vuelve a cuestionar, cuando quiebra la oposición entre mirar y actuar. Un espectador va deviniendo en autónomo en la medida que comprende las evidencias que estructuran las relaciones del decir, del ver, y del hacer vinculadas con las estructuras de dominación y de la sujeción. Comienza cuando se comprende que mirar es también una acción que confirma o que transforma esta distribución de las posiciones. El espectador también actúa, como el alumno o como el docto. Observa, selecciona, compara, interpreta. Liga aquello que ve a muchas otras cosas que ha visto en otras estructuras, en otro tipo de lugares. Compone su propio poema con los elementos del poema que tiene delante.

Un festival es ante todo una fiesta que con su forma particular de concebir el tiempo, los lugares y las relaciones con los otros interrumpe el devenir de lo cotidiano. El filósofo alemán Hans-Georg Gadamer, en su obra *La actualidad de lo bello* (1996), realiza un análisis antropológico del arte que vincula esta actividad humana con el símbolo, la fiesta y el juego. Gadamer establece una estrecha vinculación entre la experiencia del arte y la experiencia de la fiesta y la celebración colectiva: “La celebración es un actividad. Celebramos al congregarnos por algo y esto se hace especialmente claro en el caso de las experiencias artísticas. No se trata de estar uno junto a otro como tal, sino de la intención que une a todos y les impide desintegrarse en diálogos sueltos o dispersarse en vivencias individuale.” (Gadamer, 1996, p.101).

Gadamer (1996), destaca como otro aspecto compartido entre arte y fiesta la noción del tiempo:

Pues bien, me parece que es también característico de la fiesta que por su propia cualidad ofrece del tiempo, los detiene, invita a demorarnos. Esto es la celebración. En ella, por así decirlo, se paraliza el carácter calculador con el que normalmente uno dispone de su tiempo.
(...) en la experiencia del arte aprendemos a demorarnos (...). La esencia de la experiencia temporal del arte consiste en aprender a demorarse (Gadamer, 1996, p. 104-110).

Desde esta perspectiva arte y celebración, son experiencias que tienen mucho en común y que se “colaboran” mutuamente. Pero además, el arte, sus procesos creativos, las obras, sus espacios y modos de exhibición propician formas de encuentro social, tal como señala Bourriaud en sus postulados de una estética relacional: “La realización artística aparece hoy

como un terreno rico en experimentaciones sociales, como un espacio parcialmente preservado de la uniformidad de los comportamientos. Las obras dibujan una utopía de proximidad.” (Bourriaud, 2008, p. 8).

Los proyectos educativos toman esta idea generando encuentros, eventos, acciones en las que el arte incita a estar con otros, a hacer con otros, para acercar lo diverso, para poner en diálogo mundos y realidades habitualmente escindidas. El Festival de cine permite a los niños y niñas el encuentro entre pares, también un encuentro próximo con los realizadores pero, fundamentalmente, es un encuentro con otras maneras de decir, de pensar, de hacer diferentes a la propia. Uno de los propósitos de hacer cine, es que cada chico, cada joven, pueda indagar acerca de sus experiencias personales –subjetivas– para reconocerlas, desvelarlas, también inventarlas y darles un cauce intencional mediante la creación. Pero no se trata de una acción expresiva catártica, porque otro de los propósitos fundamentales es poner esas experiencias en relación con el mundo, con lo social, con los otros.

Así, parte de la tarea de los docentes consiste en diseñar escenarios didácticos para que las experiencias personales se entrecrucen con las experiencias de otros, para que las maneras de ver el mundo de los otros se encuentren con las de cada niño/a y las interpele, las complejice, las enriquezca. Esos otros son artistas, son hombres y mujeres de diversas épocas y lugares pero también son los pares. El encuentro entre las experiencias propias y las experiencias de otros, de manera genuina, sensible, atenta y empática es lo que hace del arte un camino para construir un “nosotros” en términos de respeto e igualdad. En esta dirección Imanol Agirre (2002) afirma:

Las experiencias artísticas y estéticas proporcionan una diversificación de las experiencias, sensibilidades y creencias personales que, en última instancia y de acuerdo a un paradigma moral basado en la igualdad, el respeto al otro, etc., pueden dar lugar a una mejora de las relaciones sociales, una mayor identificación con las sensibilidades estéticas de los otros y con ello de su manera de estar en el mundo y de enfrentarse a él (Agirre, 2005, P. 336).

En este sentido, las experiencias pedagógicas como el festival pueden abonar a la construcción de un nosotros más amplio, más inclusivo, que contemple lo diverso.

ESTUDIO DE CASOS
TRABAJO EN TERRENO Y
ANÁLISIS DE DATOS

4.1 Estrategia metodológica

Tal como se estableció en el “Marco Metodológico” general (Capítulo 2), la presente investigación se enmarca dentro de las perspectivas cualitativas interpretativas. Esta opción se fundamenta en las características del tema y los objetivos de investigación. Desde esta perspectiva la investigación adopta la estrategia metodológica del estudio de casos. Este tipo de estudio tiene por finalidad abordar la particularidad y la complejidad de un caso singular, se trata de una indagación específica, exhaustiva, interpretada en el marco de un escenario sociocultural concreto que en las investigaciones educativas asume su propia lógica y propósitos. En el presente estudio el caso está constituido por un programa o proyecto de creación audiovisual infantil.

Dentro del marco metodológico establecido se desarrolló un estudio de casos con un enfoque progresivo en el que se distinguen dos fases: a) fase preliminar; b) estudio de tres casos en profundidad. A continuación se describen las tareas, instrumentos y procedimientos utilizados en cada etapa.

Fase preliminar

En esta fase se desarrolló un relevamiento inicial de programas y proyectos de creación audiovisual infantil. Este relevamiento se implementó en distintas etapas (espirales) de focalización y profundización. Se empleó como fuente de información empírica una fuente secundaria: los sitios web de cada proyecto/programa. Además se realizaron consultas informales a referentes de la educación audiovisual en Argentina.

En primer lugar se realizó un relevamiento extensivo general y luego un relevamiento extensivo de programas y proyectos que se implementan en España y América Latina. Esto permitió encontrar y consignar 40 proyectos iniciales. Tomando en cuenta el proceso realizado y los resultados obtenidos en la exploración inicial se efectuó una selección con el fin de analizar con mayor detalle aquellos proyectos que se llevan a cabo en España y Argentina y que cumplieran con determinadas características. Para dicha selección se establecieron una serie de criterios atendiendo a los objetivos, el marco teórico de la investigación y las características de la fuente de información secundaria: los sitios web.

Criterios para la selección de proyectos/programas:

- Los niños y niñas son creadores, productores (no sólo receptores).
- Cuenta con tres años de funcionamiento (como mínimo).
- Genera algún cambio o incidencia para la comunidad destinataria.
- En su sitio web se explicitan y desarrollan los propósitos y fundamentos teórico-conceptuales.
- Exhibe material teórico, documentación, enlaces.
- Ofrece acceso a sus producciones y/o registros fotográficos de sus actividades.

Como resultado de la aplicación de estos criterios se escogieron 12 proyectos para relevar y analizar sistemáticamente. Para llevar a cabo el relevamiento se diseñó un instrumento: “Ficha de relevamiento de Programa/Proyecto”¹⁰. La información obtenida mediante este instrumento luego fue volcada en tres “Planillas de volcado de datos”¹¹. Los datos se analizaron e interpretaron en una lectura vertical para reconocer las características de cada proyecto en particular y horizontal para realizar una mirada comparativa en busca de semejanzas, diferencias y recurrencias. Los resultados obtenidos en la etapa preliminar se presentan en el apartado 4.1.1 del presente capítulo.

Estudio de tres casos

La fase preliminar posibilitó delinear un panorama general sobre el tema y una primera aproximación a 12 propuestas vinculadas con la creación audiovisual infantil, tanto desde el punto de vista organizacional como didáctico. Con un enfoque progresivo, atendiendo a los objetivos y a los resultados de la fase inicial (la variedad y complejidad de propuestas existentes), se seleccionaron 3 casos para estudiar en profundidad. Los criterios empleados para la selección de casos mantienen en primer término algunas de las pautas para la selección aplicada en la fase inicial:

- Los niños y niñas son creadores, productores (no sólo receptores).
- Cuenta con tres años de funcionamiento (como mínimo).
- Genera algún cambio o incidencia, para la comunidad destinataria.

¹⁰ Véase ANEXO DOCUMENTAL I.

¹¹ Véase ANEXO DOCUMENTAL II.a II.b. y II.c.

Se suman además como criterios:

- Viabilidad del estudio y disponibilidad logística (por esta razón se estudian proyectos localizados en Argentina).
- Disponibilidad de los responsables de proyectos a participar de la investigación (de carácter voluntario y que requiere de una activa colaboración de los responsables de los proyectos-casos).

Además se ha seleccionado como caso de estudio un festival atendiendo a la información recabada en la etapa preliminar y las siguientes consideraciones:

- La importancia creciente de este evento para las actividades de creación infantil.
- La mención de los festivales en todas las páginas web de proyectos.
- Las actividades de realización que se implementan en el marco del festival.
- La posibilidad de acceder a visualizar un número importante de realizaciones infantiles variadas.

Con estos criterios y en consonancia con el diseño de la investigación en su totalidad, se escogieron 3 casos de estudio correspondientes a la República Argentina cuyos datos (recogidos en el relevamiento inicial) permitieron establecer su pertinencia y relevancia. Asimismo estos 3 proyectos son referidos por docentes y especialistas debido a su interés social, la riqueza y variedad de sus producciones, el valor de sus estrategias de trabajo y su apertura a la comunidad. Tomando estas referencias se realizó una ronda de entrevistas iniciales de acercamiento y presentación con los responsables de cada proyecto. Las entrevistas realizadas dieron cuenta del interés de su propuesta en relación con los objetivos de esta investigación, la continuidad de su tarea y su disponibilidad e interés en participar del estudio. De esta manera, se seleccionaron para realizar el estudio de casos los siguientes proyectos: Caso 1 “Cine + Chicos”, Caso 2 “Animate a animar” y Caso 3 el Festival de cine por y para niños “Ojo al Piojo!”. A diferencia de otro tipo de estudios en los que se mantiene el anonimato de los casos, en esta investigación la información se presenta con los nombres de los proyectos y de sus responsables. Esta publicación de nombres se debe al tipo de actividad que realizan y a la circulación pública del material que se produce. Toda la información fue recogida con el consentimiento y el apoyo de los actores sociales involucrados en cada proyecto/propuesta.

Una vez seleccionados los casos se elaboró una estrategia para el desarrollo del trabajo en terreno (o trabajo de campo). En el trabajo en terreno se emplearon una serie de instrumentos para la recolección de información empírica comunes para los tres casos y se estableció, además, la recogida de fuentes de información secundaria, es decir aquellos cuerpos de datos empíricos no producidos por el investigador/a.

Instrumentos para la recolección de información empírica

Para el estudio de los tres casos se diseñaron y aplicaron los siguientes instrumentos para la recolección de información empírica¹²:

- Entrevista en profundidad.
- Observación participante.
- Relevamiento fotográfico sistemático (contextual y de actividades).

Además se recabaron durante el trabajo de campo las siguientes fuentes documentales para su análisis:

- Fuentes audiovisuales: cortometrajes realizados por niños/as; piezas audiovisuales realizados por los responsables del proyecto, piezas audiovisuales realizadas por el canal de televisión educativa (Encuentro), cortometrajes de animación realizados por artistas que se emplean en los proyectos.
- Fuentes documentales impresas: material didáctico para maestros, convocatorias y fichas de inscripción, catálogos y programas para niños/as, pegatinas, artículos periodísticos.

Como fuente de información complementaria se emplearon los sitios web de programas/proyectos/ festivales, instituciones, municipios y ciudades, organismos públicos.

En el CUADRO I se exhibe el detalle de los instrumentos para la recolección de la información empírica y en el CUADRO II las fuentes documentales secundarias recabadas (las no producidas por el investigador/a) correspondientes a cada uno de los tres casos. Si bien se utilizaron para los tres casos los mismos criterios, estos se debieron ajustar, necesariamente, a las características y lógicas de cada uno de los proyectos. En la presentación de cada uno de los casos se explicita el uso de los instrumentos y las fuentes empleados.

¹² Véase ANEXO DOCUMENTAL III, IV y V.

· Las entrevistas y las observaciones participantes

Para el desarrollo de las entrevistas se elaboró un guía de entrevista semiestructurada. La “Pautas de entrevista” consta de componentes comunes para los tres casos y secciones específicas para cada caso en particular¹³. El instrumento se aplicó en los espacios físicos en que se lleva a cabo cada uno de los proyectos y se desarrolló en un tiempo aproximado de 2.30 horas cada una. El registro se realizó en audio, luego estas entrevistas se desgrabaron y se realizó una transcripción textual de su contenido. Las transcripciones de las entrevistas fueron enviadas a los sujetos entrevistados con el fin de que rectifiquen, ratifiquen o realicen los comentarios que consideren pertinentes.

Las observaciones se implementaron con una “Pautas de observación” semiestructurada¹⁴. En cada uno de los casos, atendiendo a la perspectiva metodológica, esta observación se realizó de modo flexible, sensible y contemplando el contexto de la realidad/evento/actividad en cuestión. El registro de observación se realizó de manera escrita (manual).

Desde la perspectiva general del estudio, para el análisis de la información empírica se empleó un procedimiento cualitativo, el método comparativo constante (Glasser y Strauss, 1967). Este procedimiento posibilitó generar, en el marco del interjuego teoría-empíria, un sistema de categorías conceptuales para comprender el fenómeno en estudio. En este proceso las categorías de análisis que se emplean para la interpretación de los datos –recogidos mediante la entrevista y la observación– fueron construidas tomando los enunciados interrogativos, el marco teórico y los resultados de la fase preliminar. Estas categorías iniciales luego se completaron y enriquecieron con las categorías emergentes a fin de abordar y comprender los datos en toda su riqueza y su multiplicidad.

¹³ Véase ANEXO DOCUMENTAL III.

¹⁴ Véase ANEXO DOCUMENTAL IV.

Categorías de análisis iniciales:

- Encuadre Institucional.
- Historia.
- Formación de los responsables y docentes del proyecto.
- Destinatarios del proyecto.
- Propósitos, objetivos.
- Contenidos de enseñanza. Selección y perspectivas.
- Perspectivas pedagógicas.
- Concepciones acerca del cine y lo audiovisual.
- Estrategia didáctica: uso del tiempo, espacio, organización grupal.
- Las actividades (descripción específica en cada caso).
- Saberes “previos” de niñas y niños.
- Rasgos de la creación audiovisual infantil (según docentes).
- Instancias/ espacios de exhibición.

· *Los relevamientos fotográficos sistemáticos*

El uso de la fotografía como registro en la investigación educativa se encuentra todavía tratando de lograr su legitimación, en la tradición de la investigación social algunos investigadores lo toman aún como una forma auxiliar o secundaria de registro (Augustowsky, 2007). En el presente estudio la toma de fotografías se utiliza como un medio para la recolección de información durante el trabajo de campo. Se trata de un modo de registro, una manera de levantar, de capturar datos de la empiria. La toma fotográfica se emplea para el relevamiento sistemático de aspectos o cuestiones en los que otros modos de registro “clásicos” como la transcripción escrita de lo observado resultan insuficientes o inadecuados. El resultante de las tomas, las fotos, conforman un corpus de datos que posteriormente son analizados mediante las categorías elaboradas en el marco de la investigación. Por este motivo, las fotografías se incluyen en el cuerpo principal del texto de la tesis. Para el relevamiento fotográfico se emplearon protocolos de registro y fichas de “Registro fotográfico”¹⁵. El análisis del registro fotográfico se realizó

en relación, en diálogo, con el registro escrito de las observaciones. Los registros fotográficos permitieron abordar y analizar las siguientes categorías:

- El encuadre institucional en diferentes escalas espaciales: la ciudad, la institución, los salones. El espacio arquitectónico y el espacio dispuesto por los usuarios.
- Los actores intervinientes.
- Componentes didácticos: uso del espacio, organización grupal, materiales y disposición en el espacio.

· *Las fuentes documentales audiovisuales*

El material audiovisual fue recogido en los tres casos durante el trabajo de campo. Este se agrupa en tres tipos:

a) Producciones realizadas por niños/as. b) Producciones realizadas por adultos ligados a los proyectos. c) Producciones audiovisuales realizadas por artistas/ realizadores/cineastas. Cabe destacar que en cada caso es mayor la cantidad de material audiovisual visionado que el analizado en profundidad, en cada caso se explica los criterios para este recorte metodológico.

El proceso de análisis del material audiovisual producido por los niños/as se realiza atendiendo al contexto del proyecto en el que fue producido y a las categorías de análisis iniciales. Si bien las acciones de observar-analizar-interpretar se desarrollan en gran medida simultáneamente, es posible distinguir tres momentos o etapas durante este proceso:

1. Visionado

1.a Visionado informal. En esta instancia se miran los materiales de un mismo caso en su conjunto, se detectan los aspectos más llamativos o salientes.

1.b Visionado sistemático, detenido. Se aplican mecanismos de “extrañamiento o contravisión” a fin de desarticular la naturalización de las imágenes y las rutinas de visión del investigador/a.

En este momento se ajustan las categorías de análisis previas y se construyen nuevas en función del material empírico que aportan las piezas audiovisuales.

¹⁵ Véase ANEXO DOCUMENTAL V.

2. Análisis

Los cortometrajes son sometidos a una operación de “desguace” utilizando como pauta las categorías analíticas construidas; se emplean cuadros, tablas y esquemas para el volcado de los datos. En algunos casos los cortometrajes se analizan en series, pares, o grupos que remiten a una misma cuestión. Se emplea el comando de pausa para rescatar detalles o recortes particulares. Comienzan a delinearse (con mayor definición que en las primeras “impresiones” de la etapa anterior) los primeros enunciados interpretativos.

3. Interpretación

Si bien desde el inicio del proceso ya se desarrollan enunciados interpretativos, la interpretación se profundiza en una última instancia centrada en aspectos connotativos, inferenciales, deductivos, simbólicos, comparativos e indiciarios entre otros. A partir del encuadre teórico y los enunciados interrogativos establecidos en el proyecto, y del visionado propiamente dicho (etapa 1, informal y sistemática) se postulan, como resultado del proceso enunciados interpretativos y conclusiones.

En cada caso se presentan las planillas de volcado de datos, las categorías de análisis iniciales y emergentes y las especificidades de cada creación audiovisual en particular. En cuanto a las referencias que se realizan en el texto acerca del material audiovisual visionado, se presenta en el cuerpo de la tesis la captura de un fotograma (en algunos casos varios) de la pieza audiovisual que se analiza. Además se indica la referencia para localizar la pieza en el DVD adjunto y en el enlace de internet correspondiente.

Categorías iniciales para el análisis de las piezas audiovisuales creadas por niños/as:

Datos generales, ficha técnica:

FICHA TÉCNICA

Título:

Duración:

Técnica:

Autores/as:

Lugar y año de producción:

Sinopsis:

Para el análisis de cada cortometraje de animación se emplean las siguientes categorías:

Las etapas de: desarrollo de la idea; la realización y la edición.

Tipo de escena/ Estructura narrativa/ Producción plástica/ Registro Fotográfico/ Tipo de animación/ Uso de signos, símbolos, señales/ Banda de sonido/ Títulos y Créditos.

En el caso de los cortometrajes de ficción (de acción real) del Caso 3 se abordan además otros elementos del lenguaje audiovisual, el guion y la estructura narrativa, la actuación /dirección actuarial, la puesta en escena, el arte (vestuario, locaciones, escenografías), los movimientos de cámara/ planos, angulaciones y la banda sonora.

· *Las fuentes documentales impresas*

Las fuentes impresas recogidas durante el trabajo en terreno son diferentes en cada caso. Estas fuentes son: a) material didáctico escrito para maestros/as (Caso 1); b) texto de convocatoria para los estudiantes (Caso 2) c) fichas de inscripción y bases del festival; d) material impreso diseñado para los niños y niñas y e) artículo periodístico (c, d y e Caso 3).

Estos materiales impresos se analizan, tanto en su contenido como en sus componentes estilísticos de manera específica en cada uno de los casos a los que pertenecen. El análisis de esta información se realiza en relación y complementariamente con el resto de la empíria recogida. Se presenta su análisis particular en los apartados 4.2, 4.3 y 4.4.

· *Revisión de los interesados*

En el estudio de casos los actores desempeñan un papel fundamental, si bien los sujetos –responsables y docentes de los proyectos– son indagados, sus observaciones y comentarios acerca del análisis y la interpretación de los datos resultan de sumo interés. Durante el proceso de “revisión de los interesados” Stake (2005), se envió a los entrevistados de cada proyecto en una primera instancia la desgrabación textual de sus entrevistas, y en una segunda instancia la descripción y el análisis de su proyecto. Se trata de un momento de retroalimentación, que también ayuda a triangular las observaciones e interpretaciones del investigador/a.

Como resultado de este proceso en el Caso 1, los entrevistados señalaron que querían destacar con mayor énfasis su trabajo en lo público y la importancia del cine como política de estado.

En el Caso 2, se ajustaron algunos datos en relación con la organización institucional y se debatió acerca de las diferentes nomenclaturas de los planos en la animación y su distinción con los planos en el cine clásico de ficción. En el Caso 3, la devolución de los responsables del proyecto manifestó su total acuerdo con el análisis realizado y por tanto no se realizaron modificaciones.

CUADRO I. Instrumentos para la recolección de información empírica aplicados por caso

CASO	Entrevista en profundidad	Observación	Relevamiento fotográfico sistemático
CASO 1	2 entrevistas.	Taller de cine en Escuela Infantil en Las Flores, Pcia. de Buenos Aires, (mayo 2013). Taller de cine en Juegoteca San Cayetano de la Ciudad de Buenos Aires, (1º semestre de 2014).	Relevamiento fotográfico del barrio de la Juegoteca San Cayetano. Registro de actividades.
CASO 2	3 entrevistas.	Jornada de Capacitación a estudiantes, (agosto 2013). Jornada de “Anímate a Animar” 2013, (agosto 2013). Jornada de cierre de Talleres y exhibición de cortos a la comunidad, (diciembre 2013).	Relevamiento fotográfico del barrio y los espacios de la Universidad. Registro de actividades.
CASO 3	2 entrevistas. 1 entrevista en grupo, al equipo completo del Festival.	Jornada de observación contextual de la ciudad, sus espacios e instalaciones de pedagogía urbana, (abril de 2013). Festival “Ojo al Piojo!” 2013. Rosario Pcia. de Santa Fe. 3 días de festival, (julio de 2013).	Relevamiento fotográfico contextual de la Ciudad de Rosario. Relevamiento fotográfico de los espacios de actividades del festival, (Instalaciones del Centro Audiovisual de Rosario, cine público “El Cairo”). Registro de actividades del festival.

CUADRO II: Fuentes documentales recabadas por caso

CASO	Audiovisuales realizados por niños/as	Documentos impresos	Otras fuentes
CASO 1	5 cortometrajes realizados por niños/as entre 3 y 7 años de edad.	<p>Cuadernillo para docentes. "Cine + Chicos. El lenguaje audiovisual en el Nivel Inicial". (Boido, P. 2009).</p> <p>Publicación de las Juegotecas Barriales. "Cine + Chicos & JKT. Imágenes y Juego en Movimiento". (Heimann, J; Fradkin, J y Boido, P. 2012).</p>	<p>Relevamiento fotográfico del barrio de la Juegoteca San Cayetano.</p> <p>Registro de actividades.</p>
CASO 2	<p>8 cortometrajes realizados en 2011. 10 cortometrajes realizados en 2012 (visionados).</p> <p>11 cortometrajes realizados en 2013.</p> <p>3 registros audiovisuales de la actividad realizados por estudiantes.</p>	<p>Texto: Convocatoria a Estudiantes de la Licenciatura en Audiovisión a realizar prácticas co-curriculares en proyecto audiovisual.</p>	<p>4 Cortometrajes proyectados a los niños/as durante "Animar a animar" 2013.</p> <p>Página web Municipio de Lanús. Página web UNLa.</p> <p>Encuesta permanente de Hogares. Instituto Nacional de Estadísticas y Censos. República Argentina.</p>
CASO 3	<p>80 cortometrajes visionados durante el festival.</p> <p>40 realizados por adultos.</p> <p>40 realizados por niños.</p> <p>(registro escrito y relocalización en Youtube).</p> <p>1 registro audiovisual del Festival 2013.</p>	<p>Bases del Festival. Ficha de inscripción al Festival.</p> <p>Programa para niños/as. Catálogo para niños/as. Pegatinas para niños/as. Boleta de votación para niños/as.</p>	<p>Spot publicitario del Festival 2011 2012, 2013.</p> <p>Página web del C.A.R. Página web del Festival. Artículos periodísticos.</p>

4.1.1 Fase preliminar del estudio de casos

La primera exploración ha permitido reconocer que en la actualidad se están llevando a cabo numerosas y variadas experiencias cuya tarea es la producción audiovisual con niños y niñas. Se registran acciones tanto en América latina, como en Europa, Canada y EE.UU, países asiáticos y africanos, Australia. En España y América Latina se han relevado los siguientes proyectos¹⁶:

España: Aula de cine. Cinema en Curs. Cinemalíté. La claqueta. Orson the kid: escuela de cine de niños y jóvenes. Telekids. Talleres de cine de la Asociación Cultural Ikertzé. Taller de cine mudo para niños y niñas, Ananké Barcelona. Festivales: MICE. FICI Madrid.

Argentina: Cine + Chicos. Cine en movimiento. Programa de Medios en la escuela (Ministerio de Educación Ciudad de Buenos Aires). Un minuto por mis derechos (Unicef). Taller flexible. Animate a animar. Taller de cine el mate. Escuela de Experimentación en Cine y Fotografía (Rosario). Festivales: Hacelo Corto. Nueva Mirada. Ojo al piojo!

Bolivia: Festival Kolibri. Brasil: Olho Mágico. Cinema Educação para crianças e adolescentes. TVlata. Festivales: Prix Jeunesse Iberoamericano. FICI Río de Janeiro.

Cuba: Red UNIAL Casa del Festival Internacional del Nuevo Cine Latinoamericano Chile: Festival Ojo de pescado. Colombia: Caleidoscopio de sueños. Ecuador: INCINE. Un Verano de Película, taller de cine para niños. México: La Matatena. Luz y fuerza, cine hecho a mano. Festivales: La Matatena. Perú: Acción y Arte, escuelita de cine para niños en las periferias de Lima. Lúdica. Uruguay: Cineduca. Programa de formación audiovisual del Consejo de Formación en Educación destinado a los estudiantes y profesores de las carreras de magisterio y profesorado de todo el país. Festival: Divercine.

Venezuela: La fábrica Lumière.

¹⁶ Este relevamiento se realizó durante el año 2013; las direcciones de los sitios web consulados se incluyen en la bibliografía y fueron actualizados al mes de diciembre de 2014.

De estos 40 proyectos/programas, los 12 proyectos seleccionados y analizados sistemáticamente son:

- a. Cinema en Curs
- b. Cinemalité
- c. Telekids
- d. Aula de cine
- e. Taller de cine el mate
- f. Programa de Medios en la escuela
- g. Animate a animar
- h. Cine + chicos
- i. Festival Hacelo Corto
- j. Festival Mice
- k. Festival Nueva Mirada
- l. Festival Ojo al Piojo!

La información recogida de las páginas web, mediante la “Ficha de relevamiento de programa/proyecto”, se volcó en tres planillas de volcado de datos¹⁷:

- a. Localización y la organización institucional.
- b. Componentes didácticos de cada propuesta (propósitos y las acciones/ estrategias de trabajo).
- c. Festivales. Información relativa a los festivales seleccionados.

A partir del análisis e interpretación de estos 12 proyectos, que se llevan a cabo en España y Argentina, se han podido establecer las siguientes cuestiones:

¹⁷ Véase ANEXO DOCUMENTAL I y II.a, II.b, II.c.

Organización, gestión

En todos los casos se observa una trama institucional compleja y a su vez flexible que permite a los proyectos /programas ajustarse a las necesidades eventuales. Los propuestas configuran espacios de convergencia y cooperación de diferente índole: a) geográfica, b) institucional, c) tecnológica y d) profesional.

Uno de los formatos institucionales que asumen los proyectos es el de asociación cultural, organización sin ánimo de lucro o asociación civil sin fines de lucro (denominación legal en Argentina). Estas asociaciones se vinculan con diferentes propósitos y se relacionan con otras instituciones, de esta manera pueden obtener apoyo económico de municipios, empresas, universidades como en el caso de “Cinema en Curs”, “Cinemalité”, “Cine + Chicos”. Su flexibilidad hace posible atender a las necesidades, que van cambiando año a año, este modo de gestión produce espacios de interfase para la colaboración y la producción. Asimismo, este dinamismo es el que posibilita la continuidad de proyectos y programas y del colectivo mismo. Los acuerdos estratégicos, en muchos casos temporales, los habilitan a difundir sus acciones y seguir creciendo.

En otros casos, los proyectos dependen directamente de un estamento gubernamental municipal como “Aula de cine” y “Medios en la Escuela”. En estos dos casos, los proyectos tienen una relación directa con el Municipio y su sistema escolar que es el destinatario de sus acciones. El “Taller de cine el mate” en sus inicios fue una iniciativa privada y en la actualidad pasó a depender del municipio, pero mantiene su formato de escuela de cine por fuera del sistema educativo escolar formal; la dependencia del municipio garantiza su gratuidad. Por su parte, “Animate a animar” se enmarca en una universidad, en el área de “Cooperación”, hecho que configura tanto didáctica como políticamente su propuesta. “Cinemalité” también se inscribe en una propuesta de cooperación de la que participa una universidad.

En todos los casos se observa la presencia de acuerdos entre más de una institución para llevar a cabo las propuestas. Los términos asociación, colaboración, apoyo, auspicio están presentes en todas las fuentes documentales analizadas.

Los destinatarios/participantes

Son varios los proyectos que contemplan la participación de niños y niñas desde la Educación infantil. A partir de 4 años: “Cinema en Curs”, “Aula de cine”, “Cine +Chicos” y “Medios en la Escuela”. Otros proyectos determinan una edad mínima para participar, como “El taller de cine el mate”, que establece 8 años para iniciar su escuela. “Cinamalité” establece que sus destinatarios son chicos y chicas entre 12 y 18 años. “Telekids” y “Animate a Animar” proponen trabajar con alumnos que asisten a la Escuela Primaria.

En todos los proyectos se planifican instancias de participación y formación para los adultos: a) los docentes, con acciones de diferente grado de formalidad, b) los padres y la comunidad en general. En los casos de “Cinemalité” y “Animate a animar” los destinatarios son dos poblaciones simultáneamente: los estudiantes universitarios y los niños y las niñas. Se trata de acciones que operan a dos bandas con la estrategia didáctica de “formación de formadores”. En esta modalidad los estudiantes universitarios son capacitados para formar a chicos y a jóvenes.

Propósitos

Si bien todos los programas y proyectos comparten algunos de sus propósitos generales, es posible reconocer diferentes orientaciones y objetivos específicos, distintivos, en sus presentaciones. En relación a los objetivos enunciados por “Cinema en Curs” se postula:

“Acercar a los jóvenes el cine como arte, creación y cultura”. Es posible reconocer el nexo que se establece entre la formación de espectadores y la creación y además la relación entre el cine y la cultura en general. Cabe resaltar el uso de la palabra “deseo” y el empleo de cine y su universo discursivo: cineastas, filme. Se destaca también la referencia a la formación de públicos creativos, críticos, inquietos. Es la intención aproximar a los jóvenes a un universo cinematográfico en un sentido amplio que contempla lo diverso.

En la propuesta del colectivo “Cine + Chicos” se destacan los componentes lúdicos, imaginativos, de descubrimiento y experimentación. En sus objetivos se otorga un lugar de privilegio a la historia del cine a través de los denominados “pioneros”. Este proyecto propone

jugar, experimentar, imaginar. Se definen además los objetivos para la instancia de la proyección que se postula como un espacio de encuentro.

En el caso de “Telekids” los objetivos vinculan la propuesta con los medios y las miradas críticas hacia el cine, la televisión y los videos. Se trata fundamentalmente de promover la recepción crítica. Este proyecto se centra en la mirada crítica, en el análisis de los medios, sus intereses y estrategias para “manipular al público”. En la misma dirección se puede ubicar a “Aula de Cine” donde se pretende que los niños/as no sean seducidos y manipulados por el audiovisual. La producción está al servicio de comprender los mecanismos de los medios. En esta línea también se presentan los objetivos de “Medios en las escuela”, dicho programa alude a los medios desde su título. Su propuesta propone articular el conocimiento cotidiano de los medios con una alfabetización crítica. Se trata de decodificar y producir mensajes, de cuestionar la realidad construida por los medios de comunicación.

El “Taller de cine el mate” propone asumir el cine y el vídeo como medios de expresión, que convocan y apelan a la emoción y al crecimiento personal. Los objetivos se enuncian de manera individual pero también atienden al trabajo grupal. En los casos de “Animate a animar” y “Cinemalite” el énfasis está puesto en objetivos que trascienden el cine, la realización. En estos dos casos los proyectos abordan la creación audiovisual en su dimensión de inclusión e integración social. En “Animate a animar” el cine de animación se postula como una vía de relación entre la universidad y la comunidad. Se destaca entre los enunciados el acceso a los bienes tanto materiales como simbólicos involucrados en la creación de piezas audiovisuales. En “Cinemalite” el cine es el camino elegido para propiciar y favorecer los intercambios culturales entre España y África.

En varios proyectos se enuncia en los propósitos generales la intencionalidad de formar docentes que acompañen o implementen las propuestas. Esta cuestión se establece explícitamente en “Cine + Chicos” y en “Animate a animar”, en este último se determinan propósitos para los estudiantes universitarios que conducen la tarea con los chicos.

A través del análisis de los objetivos de cada uno de los proyectos es posible reconocer las concepciones de cine y de lo audiovisual que subyacen y se exhiben en cada uno. Así, se

distinguen claramente entre aquellos que se abocan y trabajan con los medios de comunicación, con la alfabetización visual y la televisión de aquellos en los que la creación cinematográfica / audiovisual se trata desde una perspectiva cultural y artística.

En “Telekids”, “Aula de Cine” y “Medios en la escuela” la producción audiovisual se postula como parte del proceso para enseñar a mirar de otro modo, para “mirar críticamente” los medios masivos de comunicación, acercarse a lecturas no espontáneas de la televisión. Los niños deben producir para reconocer mecanismos, hacer análisis interpretativos que desmonten los dispositivos de construcción de la realidad y desarticular mecanismos de “manipulación”.

En “Cinema en Curs” y “Cine + Chicos” el cine y lo audiovisual constituyen una parte de la cultura, de la historia social. El hacer en estos casos se vincula con la posibilidad de conocer y disfrutar del cine. El cine es entendido como una expresión cultural, social y fuertemente atravesada por su propia historia. El deseo, el descubrimiento, la experimentación y el juego son parte de los objetivos de estas propuestas.

En el caso del “Taller de cine el mate”, sus fines se asocian con la expresión personal de ideas y emociones; asimismo se destaca el acento en el trabajo grupal. Y por último, en “Aninate a Animar” y “Cinemalité” el cine es entendido como el camino para la cooperación, la inclusión y la integración. En ambos proyectos el cine se asume como un espacio que trasciende su propio contenido para lograr propósitos que se enmarcan en lo social y lo comunitario. Cabe destacar que en ambos casos participan instituciones universitarias y que la formación de jóvenes estudiantes se postula como un objetivo en estrecha relación con sus perspectivas de cooperación.

Acciones y estrategias didácticas

En los proyectos analizados se observa una amplia gama de estrategias y acciones de trabajo. A partir de la lectura de la información que ofrecen los proyectos en sus sitios web es posible reconocer algunos elementos comunes, pero estos adquieren particularidades acordes a los propósitos y concepciones acerca del cine que asume cada propuesta.

- Contexto: espacios en que se desarrollan las actividades

En la escuela: “Cinema en Curs”, “Aula de cine”, “Medios en la escuela”.

En su propio espacio de trabajo: “Taller de cine el mate” que también traslada sus actividades a otros ámbitos de educación formal y no formal.

En centros escolares, asociaciones o a grupos particulares de niños y adolescentes: “Telekids”.

En espacios comunitarios, vecinales y otras instituciones como las ludotecas barriales: “Cine + Chicos”.

En los proyectos ligados a la cooperación e inclusión se han reconocido dos estrategias bien diferenciadas en cuanto a sus ámbitos físicos de actividad.

La universidad: en “Animate a animar”, los chicos y jóvenes de barrios humildes cercanos a la universidad concurren a sus instalaciones y usan los equipos (de alta complejidad y calidad profesional) para realizar sus creaciones audiovisuales.

En escuelas y otras locaciones comunitarias rurales de Senegal: en el caso de “Cinemalité”, los jóvenes estudiantes universitarios viajan a Senegal, África, para implementar la experiencia.

Entonces, es posible afirmar que algunos proyectos se desarrollan en el ámbito escolar, otros –además de la opción de la escuela– emplean instituciones de carácter vecinal y comunitario, uno de los proyectos estudiados cuenta con su espacio propio, uno emplea las instalaciones de la universidad y otro traslada sus locaciones de trabajo a espacios escolares y socio-culturales de Senegal.

- El taller

En todos los casos se emplea la modalidad de taller que se presenta como la instancia de producción y creación audiovisual. En algunos proyectos se explicita y presentan quiénes son los profesores a cargo del taller.

Profesionales del cine: “Cinema en Curs”.

Una pareja pedagógica conformada por un docente del grupo y un responsable del proyecto: “Medios en la escuela” ; “Cine + Chicos”.

Profesor coordinador que visita cada centro escolar: “Aula de cine”.

Alumnos universitarios que estudian carreras ligadas al cine y el audiovisual, orientados coordinados y supervisados por profesores de la universidad: “Cinemalité” y “Animate a animar”.

En lo que refiere a las modalidades de trabajo que asume el taller, en algunos casos se brinda información que permite profundizar en las herramientas y concepciones didácticas. Cabe señalar, nuevamente, que estas se encuentran en estrecha relación con los propósitos presentados anteriormente.

“Cinema en curs” resalta como tarea de su taller la creación cinematográfica con una metodología que articula con expresión oral y escrita. Señala como parte de trabajo el seguimiento de las tareas de los alumnos y el uso de equipos profesionales de imagen y sonido. Tanto la referencia a la expresión oral y escrita como al seguimiento pareciera estar emparejada con sus destinatarios y su encuadre escolar formal.

En el caso de “Medios en la escuela” el taller se ofrece a los alumnos de una sección durante un cuatrimestre, por lo menos, con una frecuencia semanal de 2 horas cada encuentro. Los talleres de iniciación propuestos son: “Más que mil palabras”: producción de vídeo documental, de ficción o de animación. “Hacete oír”: producción de un programa radial, “Revista Temati.com”: producción de un boletín de investigación en el soporte papel o virtual. “Con ojos críticos”: lectura y análisis de las condiciones de producción de medios. Aquí también se evidencia cierto ajuste a la lógica de lo escolar.

- La proyección y el visionado

En todos los casos se describe una instancia de proyección o visionado de películas. Esta instancia también se postula asociada con diferentes fines.

En el caso de “Cinema en curs” y en consonancia con sus concepciones de cine entendido como un producto y una práctica socio-cultural se propone visionado de films, fragmentos de grandes cineastas de todas las épocas, siempre en versión original subtitulada. En la misma dirección, se describen las proyecciones de “Cine + Chicos”: selección de obras cinematográficas para proyectar en dos instancias: para niños, y para los docentes y la comunidad.

En el caso de “Telekids” mirar se denomina “visionado”, este se propone paralelamente al desarrollo del taller con las guías para realizar el debate crítico del medio a través del visionado y posterior análisis de los distintos géneros. En “Aula de cine” son numerosas y variadas las instancias de proyección, mirar es una de las estrategias que se emplean para la transmisión de información. La observación está guiada con actividades previas y posteriores a la visualización de la película. En el “Taller de cine el mate” el material que se exhibe forma parte de una videoteca que reúne las películas realizadas por niños y jóvenes en la escuela.

- Formación de formadores y docentes

En varios proyectos se realizan instancias de formación para el profesorado. En “Medios en la escuela” la formación docente es una parte importante de su tarea y se implementa mediante la modalidad de asesoramiento. Se trata de un servicio que acerca a los equipos docentes una instancia de asesoramiento y reflexión para enriquecer los proyectos que la escuela gestiona, tanto para la producción de medios escolares como para iniciar un proceso de alfabetización crítica en medios masivos. Se favorece así el acompañamiento en proyectos que aborden la temática de los medios, promoviendo un andamiaje progresivo a través del aporte de estrategias que potencien la autonomía de cada docente y proyecto escolar. En “Cine + Chicos” se proponen talleres de formación conformados por dos instancias complementarias: 1) la problemática de la cultura visual en la infancia; 2) enfocada a la realización de actividades incluidas en la secuencia de taller del proyecto “Cine + Chicos” con el fin de tener una aproximación directa sobre cómo trabajar didácticamente el lenguaje audiovisual. Estas dos propuestas de formación articulan con las actividades que se realizan con los niños y se relacionan con la modalidad de trabajo en parejas pedagógicas.

Un caso particular es “Cinemalité”, los alumnos universitarios también son encargados de formar a profesores senegaleses. Se dictan talleres de formación impartidos por alumnos de la Universidad Complutense de Madrid que cursan su último año de estudios. Por las mañanas, los alumnos se encargan de formar a futuros profesores: jóvenes senegaleses. Por las tardes, los mismos alumnos españoles trabajan con los niños Instituto CEM de Enampore, impartiendo clases básicas de audiovisual. Estas clases tendrán una duración de cuatro semanas y estarán divididas en seis módulos. En “Animate a animar” los jóvenes estudiantes que van a asumir la tareas con los chicos participan de una jornada de capacitación acerca de cómo trabajar con niños en el marco del proyecto.

- Exhibición de los trabajos realizados

Esta es una instancia presente en todos los proyectos. La exhibición de lo producido se extiende en muchos casos a la participación en festivales. En “Animate a animar” se trata de un evento de suma importancia para las familias de los niños participantes que asisten al auditorio de la universidad a ver las creaciones de los chicos, este hecho (como se analiza en profundidad más adelante) reviste un gran valor simbólico.

En el caso del “Taller de cine el mate” las producciones pasan a formar parte del acervo de la videoteca. Además, en la mayoría de las propuestas, las realizaciones de los chicos son subidas a blogs, páginas o espacios virtuales de circulación audiovisual.

En lo que refiere al relevamiento de los cuatro festivales de cine, “Nueva mirada” se inicia el año 2000, “Hacelo corto” se inicia en el año 2002; “Mice” en 2013 y “Ojo al Piojo!” en 2011. La organización de los festivales cuenta con el apoyo de numerosos organismos públicos e instituciones, en el caso de “Mice” la Universidad de Valencia. Los festivales se postulan como espacios de encuentro y aprendizaje. En todos se exhiben realizaciones de adultos para niños y además piezas realizadas por niños, niñas y jóvenes, en su mayoría se exhiben cortometrajes. Los festivales muestran diferente porcentaje de participación de creaciones infantiles. En tres de estos eventos hay instancias de premiación e instancias de exhibición de artistas o países invitados que no compiten. En el caso de “Mice” de Valencia no hay competición ya que se define

como una “Muestra Internacional de cine educativo y no competitivo”. Además de la exhibición cinematográfica, en diferentes categorías, durante el festival se llevan a cabo otras actividades como talleres en los que los niños tienen a posibilidad de participar de una actividad de creación, mesas redondas, encuentros con directores, encuentros de formación para profesores. Otro aspecto a destacar es la participación de niños y niñas en los jurados de premiación.

4.2 Caso 1. Imagen, juego y movimiento

A continuación se presentan los datos y el análisis interpretativo correspondientes al proyecto “Cine + Chicos” que constituye el Caso 1 del presente estudio. Tal como se describió en el apartado metodológico, las fuentes e instrumentos para la recolección de información empírica empleados son: entrevistas en profundidad, observación de actividades, registro fotográfico del contexto y actividades; cortometrajes audiovisuales realizados por los niños y niñas, materiales didácticos impresos para docentes producidos por el proyecto, material audiovisual producido por adultos, la página web del programa.

Las categorías de análisis que se emplean para la interpretación de los datos fueron construidas atendiendo a los enunciados interrogativos de la investigación, al marco teórico y a los resultados de la fase preliminar. Las categorías iniciales fueron ajustadas y completadas con categorías emergentes a fin de abordar y comprender los datos en toda su riqueza y complejidad.

4.2.1 Encuadre Institucional

El proyecto “Cine + Chicos”¹⁸ se inicia en el año 2007 en el marco de la Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires con una propuesta destinada específicamente al Nivel Inicial (Educación Infantil).

En la actualidad el proyecto se constituye legalmente como una asociación civil; en cuanto a su modo de organización y gestión interna el colectivo trabaja autogestivamente con instancias de coordinación. El equipo responsable está formado por Julieta Fradkin (J.F.) Pablo Boido (P.B.) y Julia Heimann (J.H.). Al describir los modos de organización Julieta señala:

¹⁸ El término “chicos” es el que se emplea con mayor frecuencia en Argentina, especialmente en la Ciudad de Buenos Aires, para referirse a los niños y las niñas.

Es un poco el formato de todo proyecto autogestivo, todos hacemos todo de manera rotativa y cuando salen proyectos más amplios, algo de mayor envergadura, nosotros ocupamos un rol de coordinación. Somos entre coordinadores y gestores del proyecto (Entrevista J.F.).

Con esta estructura desarrollan sus talleres para niños/as y también llevan a cabo propuestas para la formación docente en diversos espacios e instituciones de educación formal y no formal como las Juegotecas¹⁹ de los barrios de la Ciudad de Buenos Aires. La conformación de “Cine + Chicos” con el estatus legal de asociación civil les permite llevar el proyecto a distintos ámbitos y contextos socio-educativos. Si bien se trata de una asociación independiente, sus integrantes destacan su labor en pos de constituir el cine y su enseñanza como parte de las políticas públicas del Estado. Desde este posicionamiento ideológico y pedagógico su propuesta se desarrolla en las escuelas públicas, en instituciones de educación no formal públicas y en espacios de acceso gratuito para los niños y niñas participantes. Los integrantes de “Cine + Chicos” conciben el espacio de lo público como un ámbito fundamental para la intervención social y la experimentación artística.

4.2.2 Formación de los responsables y docentes del proyecto

En cuanto a su formación profesional, los coordinadores del proyecto destacan como un aspecto relevante su paso por el Instituto Vocacional de Arte²⁰ de la Ciudad de Buenos Aires (I.V.A.). Esta institución tiene un fuerte acento en los componentes expresivos y vocacionales del arte y un énfasis en la tarea grupal.

Los tres fuimos al Instituto Vocacional de Arte y entonces tenemos impregnados un montón de vicios y prácticas. Una mirada del arte asociada muy marcadamente a lo vocacional, a lo expresivo y a lo educativo, que es muy diferente en general a la de cualquier otra persona que no haya hecho todo ese trayecto de formación (Entrevista P.B.).

¹⁹ Ludotecas. Instituciones de la Ciudad de Buenos Aires destinados a la recreación y el juego de niños y niñas de entre 3 y 13 años de edad que residan en el barrio donde se encuentran ubicadas las mismas.

²⁰ La institución nace bajo el nombre de Teatro Municipal Infantil en 1913 con el objetivo de formar actoralmente niños para representar obras de teatro en las plazas. En 1958 se incorporan los departamentos de artes plásticas y música y adopta la denominación de Instituto Vocacional de Arte Infantil. El proyecto de la institución a lo largo de su historia se distinguió por su aspecto experimental y renovador en la enseñanza artística: la “Educación por el Arte” como un espacio de formación y desarrollo personal. El organismo ofrece a sus alumnos una formación integradora a través de la experimentación, elaboración y reflexión sobre los distintos lenguajes artísticos, donde el juego como recurso ocupa un papel preponderante. Los niños y jóvenes desarrollan esta experiencia pedagógica mientras cumplimentan paralelamente la asistencia obligatoria a la escuela primaria y secundaria convencional.

Pablo señala algunos componentes de la formación recibida en esta Institución:

El I.V.A. tiene una cosa muy discutible, prioriza lo vocacional y expresivo en detrimento a veces de lo profesional y la carrera del artista, en el sentido de entrar a vender tu obra y lo demás. Eso genera que cuando terminás el I.V.A., por ahí desde lo educacional podés armar proyectos; de hecho un montón de compañeros tienen proyectos educativos, por ejemplo de sonido, algunos que son músicos que están trabajando con chicos, o de literatura... son muy innovadores. Pero es muy difícil armarte de tu propia obra y carrera (Entrevista P.B.).

Además, Julieta y Pablo continuaron estudios de Historia del Arte en la Facultad de Filosofía y Letras (Universidad de Buenos Aires) y Julia de Diseño de Imagen y Sonido en la Facultad de Arquitectura, Diseño y Urbanismo (FADU-UBA). Esto les permitió una formación académica que se distancia de los componentes expresivos del Instituto Vocacional de Arte. Al repasar su formación Pablo señala la relación entre los recorridos formativos y su trayectoria personal como artista. Destaca cómo los perfiles de las diferentes instituciones dedicadas a la formación artística en el país, priorizan determinados componentes en detrimento de otros.

Yo tengo, por ejemplo, mi obra individual como artista pero el I.V.A. en ese sentido no me brindó herramientas, entonces es bastante más difícil. Julia, por ejemplo, que hizo la carrera de Diseño de Imagen y Sonido, tiene también su propia filmografía, documentales y demás. Eso lo encontró más en la FADU (Facultad de Arquitectura, Diseño y Urbanismo), la posibilidad de estructurarte como para tener una producción tuya más a nivel individual, artística, como para vender una obra y eso en el I.V.A. es como que casi está mal visto (Entrevista P.B.).

Los coordinadores/docentes de “Cine + Chicos” desarrollan además sus propios trabajos artísticos, Pablo en el campo del videoarte experimental, Julieta en la plástica en combinación con el teatro y la literatura infantil y Julia en la producción audiovisual. A partir del análisis de las entrevistas es posible afirmar que la multiplicidad de tareas que desarrollan cada uno de los miembros del equipo así como sus trayectos formativos les permiten transitar por diferentes lenguajes y estrategias de trabajo artístico y pedagógico.

4.2.3 Destinatarios del proyecto

Uno de los aspectos distintivos de “Cine + Chicos” es su trabajo con niños/as muy pequeños, de 4 y 5 años de edad en una temática que habitualmente está destinada a niños mayores y especialmente a jóvenes. Pero es esta edad lo que configuró didácticamente la propuesta en sus inicios. La práctica con niños y niñas de Educación Infantil²¹ les permitió enriquecer la noción del cine ligado al juego. Según los docentes de “Cine + Chicos” fueron justamente los niños más pequeños, de Educación Infantil, los que mostraron sus potencialidades lúdicas.

Así, P. B. señala:

Si bien nuestro marco teórico, nuestro recorte histórico del cine, arranca con el juego, ese es como el hilo conductor (...) en realidad fue el Nivel Inicial el que nos hizo ver la relación tan cercana que había entre el juego y el cine. No fue al revés, yo vengo con mi teoría y voy a aplicar esto de cine y juego, sino que los chicos nos demostraron que el cine estaba lleno de juego, no sé si nosotros lo concebíamos tanto antes (Entrevista P.B.).

Esa práctica, que enuncian mediante el reconocimiento y agradecimiento a la enseñanza de los niños y niñas pequeños, les permitió ampliar y trasladar esta perspectiva a otras edades.

Y me encanta eso, les re agradezco eso que después nos lo quedamos como un gran tesoro, y trabajamos con adultos y la propuesta es la misma en ese sentido. El Nivel Inicial lo mostró como enseñanza, pero que no es solo para el Nivel Inicial (Entrevista J.F.).

La noción de juego no viene dada como una estrategia de enseñanza, didáctica, sino como un contenido propio del cine y este trasciende la edad de los destinatarios. P. B. compara el trabajo con diferentes grupos etarios:

(...) y de hecho después fuimos encontrando otros espacios donde ya trabajan con la idea de lo lúdico, con los chicos armando sus dispositivos y demás. Pero son diferentes los recorridos, algunos empezaron desde esa premisa porque les parecía que era la manera de enseñar. Nosotros la fuimos encontrando a partir de trabajar con los más chicos y después la trasladamos a otros niveles. De hecho, cada uno

²¹ Los niveles del sistema educativo en la República Argentina son: Educación Inicial, Educación Primaria, Educación Secundaria y Educación Superior. La Educación Inicial comprende a los/as niños/as desde los cuarenta y cinco (45) días hasta los cinco (5) años de edad inclusive, siendo obligatorio el último año.

La Educación Primaria y Secundaria tiene una extensión de 12 años de escolaridad. Las jurisdicciones pueden optar por una estructura que contemple 7 años de Primario y 5 de Secundario o bien de 6 años de Primario y 6 de Secundario.

había hecho experiencias con jóvenes y lo hacía de la manera más formal: contemos una historia, estos son los planos... cosa que descartamos completamente a la hora de armar un taller con los más chicos (Entrevista P.B.).

La dinámica de trabajo del proyecto, ligada fuertemente al juego y la experimentación, viene dada por la concepción de cine, por la perspectiva con la que asumen el campo de lo cinematográfico. Pero el inicio de sus actividades en el ámbito de escuelas públicas con niños y niñas de 5 años permitió sentar las bases de la configuración didáctica actual del proyecto.

4.2.4 Propósitos, objetivos

Pablo Boido sostiene que hay dos tipos de objetivos:

(...) uno más poético y hay otro, no sé, más estructural. Yo trabajé bastante tiempo haciendo documentales y nos hicieron hacer una selección de documentales sociales y políticos, y un crítico en el catálogo escribió que están buenos estos documentales porque tienen derecho a que se vean estas experiencias de las “clases subalternas” o el término que quieras usar, que se basaba mucho en el documental social. Él decía que no hay que perder eso, como que tienen el derecho de ser visibles, pero sobre todo, no hay que perder el derecho a la poesía de ellos (Entrevista P.B.).

El cine, la posibilidad de hacer cine, conjuga el derecho a ser visible, a ser oído y también el derecho a la poesía. P.B. refiere el ejemplo de un documental realizado por un joven de 15 años. En este ejemplo se evidencia la posibilidad de auto-representación de quien crea.

(...) la posibilidad de prestar su mirada a través del cine, entonces intentás dejar el lugar de “nosotros venimos a representar el lugar de los otros” cuando los otros pueden auto-representarse a sí mismos de una manera mucho más poética e inteligente (Entrevista P.B.).

La tarea con niños/as implica un trabajo con otros, diferente al adulto. El adulto le hace un lugar en el mundo:

(...) trabajar con los niños que es básicamente trabajar con la otredad, porque siempre hay un desfase generacional que implica trabajar con un otro que es claramente diferente a vos, que nunca va a ser igual a vos y su infancia va a ser diferente, todas las infancias son diferentes, entonces a ver con este otro, que yo le hago lugar en el mundo (Entrevista P.B.).

El trabajo con el cine permite integrar un mundo poético diferente, el de la infancia. El cine pone a disposición una herramienta para expresar su propia mirada.

Como de hacerles lugar, traerlos, y muchos hablan del maestro del Nivel inicial, bueno, a ver de qué manera, intentando integrar su mundo poético, entonces la cuestión sería el ejercicio como del derecho a la poesía, ¿no? derecho a la poesía de ellos de poder poner, a través de las herramientas del cine poder expresar de alguna manera su mirada (Entrevista P.B.).

El cine da espacio, pero es también ayuda:

Ayuda a construir una mirada propia del mundo, que tenga que ver con lo poético porque es el lugar que nosotros ocupamos y otros se encargarán de otras cosas (Entrevista P.B.).

El derecho a la poesía no se restringe sólo al cine, sino que también se amplía a todas las artes, sin embargo, el cine plantea otros desafíos en términos de consumos y accesibilidad:

Lo del derecho a la poesía abarca realmente todo el arte y la infancia en general, es un derecho que reivindicaremos hasta la muerte, lo que sí veo de distinto con el cine es que el dibujo, la literatura, el teatro o la música siempre fueron como artes más ligadas a materiales accesibles de alguna manera, en distintos grados porque no todos accedemos a óleos, pero bueno siempre estaba el crayoncito, y que el cine, por tener esa cosa de relación con la tecnología generó, para mí, como cierta distancia entre quienes producen y quienes consumen (Entrevista J.F.).

La creación achica las brechas entre los realizadores del campo de la industria y nosotros.

Cuando vos le preguntás a los chicos ¿qué es el cine? Responden: la Coca-cola, los pochoclos, claramente el imaginario del cine es la industria del cine, entonces capaz esto trata de achicar esa brecha entre quienes tienen los medios de producción y hacen cine y nosotros lo único que nos queda comprar la coca cola, el pochoclo y mirarlo (Entrevista J.F.).

La enseñanza de cine a niños/as pequeños se plantea desde esta perspectiva como una manera de achicar la distancia entre quienes tienen la posibilidad de realizarlo, en términos de industria cinematográfica, y quienes lo consumen.

Por otra parte, el juego da la posibilidad de que los chicos experimenten con otras maneras de ver. El cine es otra herramienta para el descubrimiento y para enunciar lo que sienten. Su diferencia con otras formas, como la arcilla y el dibujo, es que va a implicar que se generen otras maneras de ver.

Yo también puedo ver qué pienso, cuál es mi mirada a través de esta herramienta que, justamente, por ser una herramienta distinta va a construir algo sobre tu mirada distinta a que si lo construyeras con arcilla, con una canción o lo que sea y te va a ayudar entonces a ver otras cosas sobre lo que ves, sobre como concebís el mundo porque tenés esta otra herramienta para descubrirlo y para decirlo (Entrevista J.F.).

Otro de los objetivos es abordar con los chicos sus propios consumos cinematográficos.

En el 2007 nos asombramos muchísimo, descubrimos que muchos chicos aun estando en barrios que se suponía que solamente había que llevar cosas materiales para ayudar a la escuela, muchos chicos consumían cine, muchísimo, no iban al cine pero tenían un gran bagaje cultural de los estrenos, entonces claramente había que hacer algo con eso. Eran consumidores re activos, entonces, capaz, se trata de mostrar que el cine no es sólo consumo (Entrevista J.F.).

Entonces los objetivos el programa son desplegar el derecho a la autoexpresión en tanto toma de palabra social, el derecho a la poesía y a la creación. Abordar el cine desde otro lugar que cuestione los consumos ligados a lo estrictamente comercial y sus productos asociados. El cine como un encuentro con la otredad.

4.2.5 Contenidos de enseñanza. Selección y perspectivas

El docente entrevistado destaca la importancia de tomar referentes del campo del arte, de la producción de vídeo contemporánea, como Claudio Caldini y Harum Farocki²². Definen como una “apuesta radical” acercarse a artistas que se alejan de concepciones de cine más masivas²³.

Para mí un referente es por ejemplo Claudio Caldini, yo el año pasado hice la clínica que es de cine experimental, entre comillas, él ni siquiera se considera como cineasta experimental. O la obra de Harum Farocki, son como ejemplos de gente que piensa el cine completamente al revés de lo que se piensa el cine de manera -no sé si puedo usar la palabra- hegemónico o dominante (Entrevista P.B.).

²² Claudio Caldini nació en Buenos Aires en 1952, es una de las figuras fundamentales del movimiento de cine experimental argentino en la década de 1970 de la mano de las vanguardias pictóricas y estéticas de los años 60. Su búsqueda estética está marcada por las búsquedas formales. Uno de los ejes que plantea significa el pasaje de lo molecular a lo molar: a partir de un elemento mínimo, como puede ser una margarita, la luz de una vela, un azulejo de Gaudí, lleva al movimiento, a través de la repetición tanto de la imagen como del sonido, a su máximo nivel de pliegue y despliegue hasta cubrir el universo entero.

Harum Farocki nació en Checoslovaquia en 1944 y murió en 2014. Estudió en la Academia Alemana de Film y Televisión en los años 60, fue editor –durante los años 70 y hasta los años 80- de la revista sobre crítica de cine Filmkritik, y enseñó durante los años 90 en la Universidad de Berkeley en California (Estados Unidos). A lo largo de su vida realizó más de 90 obras en muchas de las cuales trabaja con materiales de archivo. Desarrolló un estilo de documental crítico que deja al descubierto los medios y modos en que las imágenes se crean circulan, exponen y forman ideologías.

²³ Véase VIDEOS CASO 1: 1.a en DVD adjunto o en <http://vimeo.com/gabrielaaugustowsky>

Figura 9.
Ofrenda. Claudio
Caldini, 1978.



P.B. señala y explica el vínculo con el juego que establece desde su producción el creador contemporáneo, Claudio Caldini.

Yo lo veo a Caldini trabajando y es un artesano y él está jugando... yo iba a los talleres y jugábamos, y ese taller que hacía con él lo podía agarrar y hacer con los chicos, y era completamente una idea muy radical de cómo hacer cine (Entrevista P.B.).

Otro referente es Harum Farocki, su obra su concepción de cine y las inquietudes que despierta en ellos en tanto público y formadores.

Me parece que el caso de Farocki es una genialidad porque el tipo es re - cineasta y no proyecta las cosas en el cine (...) Usa todo. Lo que vos te imaginás que es cine, desde el sentido común, que es lo que no hay en sus películas y aún siguen siendo películas y sigue siendo cine, te obliga a repensar un montón de cosas. Eso te puede ampliar un poco el horizonte (Entrevista P.B.).

Los docentes de “Cine + Chicos” postulan una relación entre los referentes, la creación de la propia obra y la enseñanza.

Eso lo fuimos encontrando con el tiempo, ahora ya lo sumo a nivel individual e incluso lo puedo trasladar a mi obra, yo trabajo de manera lúdica, azarosa, no sé, un montón de otras cosas que puedo ir encontrando que para mí son las maneras mejores de entender el cine (...) es también una elección estética ya, no?... ya no es un contenido didáctico... Bueno, también se ven que textura tienen los trabajos, tienen todavía esa cosa imperfecta, media deforme (Entrevista P.B.).

4.2.6 Cine, lenguaje audiovisual y nuevas tecnologías

Desde esta perspectiva hay una relación entre los modos de trabajo que experimenta el docente con su propia obra y que luego puede desarrollar y recrear con los chicos. Por ejemplo, algunos elementos del lenguaje audiovisual como las texturas imperfectas, lo “deforme” como parte de una estética. La relación entre el juego y el cine una relación entre el juego y el arte que es conceptual, estética y no sólo para niños.

Las formas de experimentar y crear, el lugar del azar dan cuenta de maneras de entender el cine y tienen referentes en el campo de la producción contemporánea. La imperfección como una decisión estética. Así, la vinculación con el juego se enuncia como una práctica elegida para el trabajo con los nenes y nenas de 5 años pero que se postula fuertemente amarrada con una concepción de cine. El programa “Cine + Chicos” asume desde su nombre el cine y lo cinematográfico como objeto, como espacio de trabajo. Sin embargo en sus materiales elaborados para docentes y en la comunicación de su propuesta también refieren al lenguaje audiovisual. El programa aborda el lenguaje audiovisual conjuntamente con una visión ampliada de cine que lo incluye como imaginario.

Yo pienso que el término más correcto, si querés, es el lenguaje audiovisual, y de hecho cuando trabajamos con los docentes hablamos así, hablamos del lenguaje audiovisual y todas las cosas que pueden estar ahí adentro. Yo creo que lo de “Cine + Chicos” es de cómo nace esto, claramente tenía que ver con los chicos y con el cine como cine. Tengamos una experiencia cinematográfica, aunque después trabajáramos el lenguaje audiovisual pero ir a contarle a un chico de 5 años que vamos a investigar el lenguaje audiovisual? (...) Y el cine como un imaginario que, después, de última, se trata de ver que hay en ese imaginario, que otras experiencias que tienen que ver con el cine pero tal vez no son cine... (Entrevista P.B.).

Los responsables de “Cine + Chicos” proponen un imaginario de cine y de experiencia cinematográfica en la infancia para abordar pedagógicamente con los chicos y chicas de 5 años. Asimismo refieren otros conceptos que tratan y analizan críticamente en sus tareas de formación docente para maestras y maestros de escuela.

Justo el otro día en la apertura del curso del Cepa²⁴ pasó algo muy gracioso: el nombre del curso se llama “El lenguaje audiovisual en la escuela” y cuando yo arranqué a contar, o bueno les pregunté qué experiencias previas había, hablé de cine y la mitad se asustó mal; no disculpá, me parece que me confundí ¿esto es un curso de cine? porque acá decía lenguaje audiovisual ... Entonces hablamos un montón de porque cine asustaba y lenguaje audiovisual las dejaba más tranquilas... (Entrevista J.F.).

Para los maestros y maestras el lenguaje audiovisual pareciera estar ligado a experiencias más próximas a los medios, más cercanas a su cotidianeidad, mientras que el cine involucra desempeños técnicos complejos que desconocen. El cine se vincula para los maestros/as con Hollywood y el cine comercial.

Hay un montón de cuestiones que están ligadas al cine que no circulan a nivel comercial, de las grandes industrias, que también son cine. El cine expandido de Caldini es una experiencia cinematográfica increíble, pero que no se ve en el *Village* (cadena de salas de cine comercial), se ve en otras instancias, entonces, capaz, hay que mirar para ahí y ver que otras experiencias... experiencias como situación, que otras sensaciones en relación al cine hay (Entrevista J.F.).

En relación con la dificultad para acordar términos con los maestros Pablo refiere el cambio de soporte, la distinción entre vídeo y cine de celuloide.

Creo que lo que siempre surge es que el vídeo cambió de soporte y entonces dejó de existir el cine en sí, ahora se hace vídeo, no se hace cine, como si el cine estuviese marcado por la idea del soporte. Me parece que sí hay un cambio, que esté bueno tener la distinción entre lo que es el soporte de vídeo y el cine como celuloide que es como muy diferente (Entrevista P.B.).

Pero, a su entender, la denominación de cine en el programa implica pensar en el cine como arte, la situación cinematográfica y la magia.

(...) pero creo que también tiene que ver que el tema de que se hable de cine empezó porque fue una convocatoria para ver como llevamos el cine como arte a los chicos, entonces toda una primer parte tuvo que ver con la idea de la sala cinematográfica, la situación cinematográfica en sí, lo mágico que pasaba ahí, el sueño y demás, todas cosas que es más que lo que puede decirse del lenguaje audiovisual (Entrevista P.B.).

²⁴ Cepa. Centro de Pedagogías de Anticipación es la escuela de formación docente continua dependiente del Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires. En esta institución los responsables de “Cine + Chicos” dictan cursos de formación a docentes de Nivel Inicial, Primaria y Secundaria.

El vídeo y la noción de lenguaje audiovisual también pueden abordarse desde el arte, es muy amplio. Pero la idea del cine retoma la tradición del “Cineclub infantil” creado por Víctor Iturralde²⁵ en las décadas de 1960 y 1970 en Argentina.

(...) la idea como de reconstruir toda la historia, de un espacio común de espectadores frente a una pantalla, todo eso que fue en el inicio. Trabajamos varios años la idea de cine club infantil, tomando lo de Iturralde y otros que ya lo habían hecho. Y esto acentuó que fuera mucho más para el lado del cine y no para el lado del lenguaje audiovisual (Entrevista P.B.).

Lo audiovisual es realmente muy amplio. El entrevistado también fundamenta la elección del término cine en los postulados de Alain Bergala y su libro “La hipótesis del cine” en el que desestima el interés educativo de la televisión.

(...) es interesante Bergala en su hipótesis del cine en la escuela tiene una parte que dice que el cine y el lenguaje audiovisual no son sinónimos, y él dice que los procesos formales artísticos más fuertes que tomaron la televisión u otros medios audiovisuales vienen del cine y él dice así, directamente, que casi ninguno... que la televisión nunca desarrollo un proceso formal interesante que valga la pena remarcar más allá de lo publicitario, que lo toma todo del cine, así, fue tajante (Entrevista P.B.).

La palabra cine les permite acercarse más al campo de la experimentación y del arte y alejarlo un poco de lo comercial o de la industria en términos más hegemónicos. Pero además, el cine les permite retomar tradiciones ligadas con las artes plásticas. El cine y su historia configuran un marco de trabajo.

Al comparar el cine con lo audiovisual y la televisión P. B. señala: “Sería un poco injusto igualar lo que puede desarrollar la televisión con más de 100 años de desarrollo del cine.” (Entrevista P.B.).

Al indagar acerca de la relación entre los chicos y la televisión, Boido destaca también, en línea con las hipótesis de Alain Bergala, que este medio toma sus componentes más creativos del cine y suma la radio.

²⁵ Víctor Iturralde (1927- 2004) animador, documentalista, crítico, investigador fue un difusor del cine y uno de los precursores del cine infantil en la Argentina.

(...) pero eso que ellos ven ahí (en la TV), lo más creativo, yo creo que tiene que ver con desarrollos que hizo el cine, no la televisión, la TV en sí, toma una parte de la radio, y como medio audiovisual y expresivo que tiene laburo de la imagen lo toma del cine, y después la otra parte es de la radio (Entrevista P.B.).

Por otra parte destaca el interés de las plataformas de intercambio de vídeo como *Youtube*.

Otra historia, por ahí, es un debate abierto, que hay que ver que pasa es con lo que está pasando más con las plataformas de intercambio de vídeo, ahora con *YouTube* y demás. Ahora nosotros tuvimos en Cepa un subtítulo que es “Del cinematógrafo a *YouTube*”, para empezar a pensar. Vamos a ver si podemos trazar una historia que un poco ya salteé la televisión, porque con la televisión no sabemos bien que va a pasar y no sé cuánto de interesante hay en la televisión, sin descartarla (Entrevista P.B.).

P.B. plantea su interés por la cultura del *remix*, videos que forman parte de una obra o una instalación. Plantea la necesidad de indagar las prácticas emergentes de las nuevas generaciones con el uso de herramientas disponibles como la edición de videos en las plataformas digitales. “Por ahí, más que la televisión o los medios audiovisuales, como entró como currícula en la escuela, hay que ver todas estas prácticas emergentes de la cultura digital, a ver qué pasa, no?.” (Entrevista P.B.).

Sostienen además que la posición de “Cine + Chicos” es abordar una historia del cine de los márgenes:

Es una apuesta, digamos, si yo lo bajo con la historia del cine es porque yo también me voy a una historia del cine que no es la que entienden en general los teóricos, una historia del cine que privilegia todos los marginados (Entrevista P.B.).

Y que cuenta una historia como hecha de las mil historias, es parte de la historia del cine las sombras y como la gente se juntaba a contar su historia de esa manera tanto como *YouTube*, como que ver que todo eso, esa historia se fue armando de esto, historias de marginados. Es verdad, como que está lleno de márgenes, que si les das lugar se te ensancha esta historia, es cada vez como más rica (Entrevista J.F.).

La cultura del *remix* es anterior al soporte digital, que si bien lo facilitó, trata de prácticas anteriores que el cine experimental viene realizando desde hace tiempo. Por ejemplo montar historias con celuloide encontrado. Este modo de trabajo cuestiona la idea de autor, da la posibilidad de hacer algo más colectivo. Los docentes destacan la noción de expandir, de ensanchar los horizon-

tes para abordar la cuestión cinematográfica. Sin embargo, las experiencias con nuevos soportes y maneras innovadoras de creación audiovisual no excluyen las formas narrativas más clásicas.

Para mí lo más importante es lo que te decía recién de ensancharlo, porque a mí también me encanta... ayer fui a ver una peli en el BAFICI²⁶, y era una peli que contaba una historia, me encantó y me encanta ir al cine y que me cuenten una historia con el uso de planos y con todas las herramientas del cine tradicional, a mí me gusta y veo que nos gusta como sociedad y nos sirve y nos hace contar cosas de nosotros mismos (Entrevista J.F.).

Contar historias es una herramienta también de experimentación en el trabajo con niños.

Entonces, por eso digo lo de ensanchar, ver, también me parece interesante que un grupo de chicos logre contar una historia, logre contar lo que quiere contar, también me parece interesante que sin saber lo que quiere contar busque una herramienta de experimentación como el collage o lo que sea que los ayude a ver, ah! mira no sabía que quería contar esto, pero esto está buenísimo (Entrevista J.F.).

Así, las definiciones de cine de “Cine + Chicos” ensanchan, amplían las posibilidades de concebir la creación cinematográfica. Se trata de un universo amplio que incluye herramientas de experimentación y los componentes más clásicos. Y esta perspectiva es la que abre un amplio abanico en términos formativos.

Están buenas las dos posibilidades, entonces, si es necesario en algún momento que aprendamos los planos, que no me importa que se sepan los nombres del plano, pero sí que no es lo mismo si yo veo solo tu ojo que si te veo a vos en toda tu casa, hay una diferencia ahí, es como que no es lo mismo una A que una E, no dicen lo mismo, no construyen lo mismo (Entrevista J.F.).

4. 2.7 Los componentes lúdicos del cine

En la enseñanza clásica, la más habitual en la universidad y en las escuelas de cine, el período que refiere al descubrimiento y al movimiento como juego no se enseña. La cronología clásica no toma los componentes lúdicos y denomina prehistoria a la experimentación ligada a su invención. “En la carrera de Artes (en la universidad) hay una materia que se llama Historia del cine universal, y el inicio del cine se marca desde la invención del cinematógrafo,

²⁶ Buenos Aires Festival Internacional de Cine Independiente (BAFICI) es el Festival de cine independiente más importante de América Latina. Se realiza todos los años durante el mes de Abril en la Ciudad de Buenos Aires, Argentina.

se toma el de Lumière, el de Edison, y se la llama como prehistoria del cine.” (Entrevista P.B.).

En la educación formal, los juguetes ópticos no constituyen parte de la historia del cine.

Los juguetes ópticos no entran, nunca los vas a ver en la facultad, nunca existieron los juguetes ópticos. Entonces está como esa idea de que hay una prehistoria del cine y después cuando pasa a un estadio superior, que se formaliza el lenguaje, como en la industria de Hollywood principalmente, bueno, como que ahí ya empieza el cine (Entrevista P.B.).

La propuesta de “Cine + Chicos” comienza antes, los docentes tuvieron que rastrear e investigar en ese período escasamente tratado en la enseñanza formal. El juego es desdeñado por la enseñanza universitaria, mencionada como prehistoria. La decisión de tomar el juego y los juguetes ópticos en el proyecto se fundamenta además en la relación entre cine y experimentación artística en las vanguardias. Los docentes de “Cine + Chicos” mencionan los postulados de Ernesto Grüner como una referencia teórica que sostiene dicha perspectiva práctica (Véase 3.2.1 y 3.2.3).

Eduardo Grüner, él tiene una hipótesis, una idea de que en los inicios del cine, el cine fue de vanguardia porque se permitía la posibilidad de que muchos de los artistas probaran, experimentaran. Estos artistas formaban parte de las vanguardias históricas y venían de la pintura, de la danza, de la escenografía. Y después, al revés que la historia de las artes visuales, primero fue de vanguardia después se estandarizó (Entrevista P.B.).

Es posible reconocer entonces una estrecha relación entre el juego, la exploración y las vanguardias. La historia permite encontrar emergentes que se alejan del camino dominante del cine. Los juguetes ópticos, desde la perspectiva de “Cine + Chicos” no son la prehistoria o una etapa que posibilitó la invención del cine. Estos dispositivos para algunos teóricos se vinculan directamente con la experimentación con el movimiento y el inicio del cine. Pero no se trata de una historia lineal, sino en retazos y es desde este sentido que se experimenta con los niños/as.

En este proyecto abordar los juguetes ópticos no lleva linealmente a la Historia del cine, en esta dirección P. B. sostiene: “Justamente para no trasladarlo tampoco con los chicos así, si en marzo empezaste sabiendo hacer el taumatropo en diciembre vas a terminar haciendo bien tu corto.” (Entrevista P.B.).

La historia es un eje de trabajo en tanto pregunta que permite ir dotando de sentido a lo que se ve en el presente. J. F. explica:

Es una pregunta como un hilo conductor ¿de que esta hecho el cine?, es algo que trabajamos bastante con ellos, que tal vez ahora es una pregunta retrospectiva; bueno ahora que tenemos el cine, de que esta hecho, entonces ir haciendo así a ver que hay adentro y capaz, en ese momento, fue un gesto parecido pero al revés. ¿Qué pasa si junto esto con esto?, estas dos cosas que no tienen nada que ver, (...) qué pasa si yo las junto (Entrevista J.F.).

La fusión de lo creativo y el juego con lo científico se dio en la historia y se propone como exploración:

Esto de investigación científica y también investigación creativa, darse la posibilidad de un momento vanguardista, darse la posibilidad de combinar dos cosas que hasta ese momento era inconcebible que se combinen, dos o miles y probar, como esto que hacen los chicos jugando, pruebo esto con esto, juego un rato, ya está voy a otra cosa (Entrevista J.F.).

Así, para “Cine + Chicos” la historia es un momento de experimentación, de prueba y no un desarrollo lineal. Investigando, descubriendo, combinando ciencia y creatividad.

Por eso esta cosa más de retazos y no esa idea progresiva de que con esto quiero después hacer el paso superador... me los imagino mas así, como con un mundo desplegado con un montón de cosas y de investigaciones que estaban surgiendo y ellos como devorándose todo lo que estaba sucediendo en todos lados y así fueron surgiendo todas las cosas, me parece un gesto muy similar al de los chicos en un lugar lleno de cosas para descubrir qué habrá (Entrevista J.F.).

Este proyecto postula explícitamente un vínculo entre la infancia del cine, esos momentos experimentales iniciales y la infancia de los chicos y chicas, las búsquedas con el juego y la prueba a los 5 años. Retoma los orígenes del cine y postula nuevas cronologías para su enseñanza.

4.2.8 Los saberes (previos) de los niños y las niñas

Los chicos llegan al taller de cine, aún a edades muy tempranas, con muchos saberes. Entre estos destacan la capacidad de interpretación; según Julieta: “Traen un nivel de complejidad en su capacidad de interpretar las imágenes impresionante”.

Pablo resalta la idea de personaje, la posibilidad de atribuirle capacidades, acciones, definición de una trama.

Esa cuestión es super-compleja porque tiene que ver con los dibujos que consumen que también hay muchos que son muy complejos, te hacen sentir un nabo en relación a lo que vos veías de chico, a la superposición de acciones y cosas que van pasando...(Entrevista P. B.).

Señalan además la creación de personajes multifacéticos:

Un personaje puede hacer diez personajes a la vez y que eso sea a nivel dramático, en la estructura dramática totalmente comprensible... Comparado con la pantera rosa, que es una sola, siempre la misma y nunca habla (Entrevista J.F.).

La verdad que los pibes conocen muchísimo, tienen un universo muy amplio de lo que se ofrece dentro de esas producciones que consumen, muy muy grande todo eso que ven (Entrevista P.B.).

Sin embargo, es necesario trabajar la desnaturalización de un personaje, y poder cuestionarlo. El juego les permite acceder a otros modos de abordarlos:

No es que le decimos, no bueno chicos esto es ficción, esto no es que sucede así, sino que a través de los juegos podemos tomar esos personajes, ponerlos más en juego, que no estén en un lugar tan inmaculado sin poder tocarlos y que están ahí, son así de una manera de A a Z. Vemos como se los puede poner en juego de otra manera en sus propias historias, a ver como ayudamos, como los integramos en un lugar más activo, más dinámico y que no sea tan, bueno esta es la historia que vimos y es así, yo me la sé toda perfecta y nada más (Entrevista P.B.).

Los chicos también llegan al taller con estereotipos, no por su edad sino por sus consumos culturales.

Todos tenemos muchos estereotipos del consumo cultural que tenemos, de hecho, creo que hasta les es más fácil desarmarlo en un momento. Esto cuesta claramente, lo primero que sale es el estereotipo que tienen que ver con los personajes de nerds, los buenos y los malos, que es algo recontra discutido, hasta que pinchamos un poco más y nos damos cuenta que los personajes malos son malos entre muchas otras cosas ... (Entrevista J.F.).

Otra cuestión que los niños y niñas de 5 años “traen” al taller es una relación de cercanía con la herramienta técnica. Y una idea clara del cuidado de estas.

Uno de los estereotipos es pensar que un chico de 5 años no puede estar cerca de una cámara porque la va a romper o de una computadora y es todo lo contrario. Me parece que vienen con una idea, tal vez porque hay más cercanía, se conocen más o se ven más computadoras o aparatos con botoncitos cerca. Para mí vienen con una idea muy clara de que esta cosa necesita cuidado, porque puede haber un chico desbordado jugando con algo, revoleándolo y cuando pasa a animar hace así (con cuidado) (Entrevista J.F.).

Los chicos tienen un registro corporal del cuidado de las herramientas técnicas. Los adultos deben generar las condiciones para que los chicos puedan experimentar de manera cómoda con los materiales.

Claramente, hay que generarles el escenario de una manera cómoda, porque si vimos esta emoción de encontrar que si yo pongo mi mano acá se ve en la computadora, uno de los del gato garabato corría desesperadamente entre un espacio y el otro, porque quería cachar el mismo momento, como unirlos y no podíamos frenarlo y él tenía que poder hacer eso y nosotros generar las condiciones para que nada se caiga, pero era nuestra responsabilidad, no era que él se tenía que quedar quieto (Entrevista J.F.).

Figura 10.
Collages animados a
partir de la obra del
artista Xul Solar. Grupo
de 5 años, 2009.



En relación con el trabajo plástico, sostienen que este componente de la animación se trabaja mejor cuando se destina tiempo, un ejemplo son los trabajos de animación realizados a partir del abordaje de artistas plástico, Xul Solar y Antonio Berni, llevados a cabo en algunas escuelas con la participación sostenida de las maestras.

En términos generales, los entrevistados destacan como los elementos más sobresalientes vinculados con las habilidades y saberes que niños y niñas aportan al iniciar el trabajo con el cine: la complejidad en la construcción de los personajes; los estereotipos culturales acerca del mundo social; la familiaridad y cuidado en el manejo de las herramientas tecnológicas. En relación con las capacidades de los niños/as para el tratamiento de los componentes plásticos de los cortos que realizan, señalan cómo la calidad y la riqueza de los mismos aumenta con la dedicación de tiempo y un abordaje específico de esta cuestión.

4.2.9 Las elecciones temáticas de los niños/as y la intervención del adulto

Los entrevistados brindan varios ejemplos acerca de cómo la elección de un tema o la elección de un género se trabaja y se va enriqueciendo y modificando conjuntamente con los chicos. El trabajo tiende a incentivar los componentes más metafóricos de las historias. En relación a cómo toman lo que los chicos proponen destacan:

Lo que hay es una insistencia en derivarlo a algo que sea lo más metafórico posible, generar ejercicios que puedan dar como resultado algo más de metáfora. Tenemos como principio evitar estas biografías anticipadas, que tal grupo... no sé, el grupo que trabajábamos en Ciudad Oculta, porque son de Ciudad Oculta la historia va a ser que son pobres. Hay una idea de repensarlo a través de la metáfora, entonces si aparecen zombis muchas veces después uno va viendo... para mí es parte de las historias que ocurren y metáforas grupales de historias, después aparece que tiene una cuestión más ligada a la biografía de los pibes y demás (Entrevista P. B.).

En las actividades apuntan a desarmar estereotipos y biografías anticipadas, es decir que se vinculen unívocamente determinados temas con las biografías (atravesadas por las clases sociales) de los chicos participantes. Así, en lo que refiere a la relación entre los temas de las creaciones audiovisuales y las historias biográficas de los chicos señalan:

En un grupo de la Juegoteca del barrio de Abasto con el que trabajamos apareció el tema del cementerio y la cárcel y vos decís ¿por qué la cárcel, lo ladrones y todo

eso?. Bueno después nos enteramos que una chica tenía a su mamá presa, como que fue una manera que nosotros lo trabajamos desde lo expresivo, después está bueno por ahí articularlo con otros que puedan leer eso y lo puedan seguir trabajando de otra manera (Entrevista P.B.).

Las historias que proponen los chicos se abordan desde lo expresivo. No hay una intencionalidad de promover que los niños plasmen sus biografías. Por ejemplo en relación al tema el miedo, del terror que es recurrente destacan:

Si, para mí que un grupo esté dispuesto a trabajar con miedo me parece muy heroico de su parte, muy valientes, sí capaz hay que meterse ahí cuando me cuentan la historia, no esta es “La llamada”, esa película ya existe entonces vos no estás contando tu miedo sino una película que ya viste, entonces ahí es donde hay que meterse más en lo biográfico, en el imaginario o en lo que sea, pero creo que es en la única cosa en la que yo considero que esta buena la intervención (Entrevista J.F.).

La intervención de los adultos apunta a tomar lo biográfico y lo imaginario en función de lo expresivo, y no como una cuestión a priori. Además sostienen la participación activa de los coordinadores durante las actividades, ofrecen materiales y así van articulando:

(...) igual hay una participación activa, no es que nosotros seamos neutros, no vamos reproponiendo materiales, por ahí la búsqueda no viene tanto por lo temático sino por mirá te sugiero este material trabajar con esta forma más plásticamente, no es que estemos ahí bueno chicos exprese (Entrevista P.B.).

La expresión de los chicos es apoyada, guiada, sostenida:

Hay todo un seguimiento, en los mejores casos que funcionaron tenemos reuniones de equipo y nos comentamos que está trabajando cada proyecto, ella me dice trabaja esto y los personajes armarlos así, en el sentido de llevarles este material con la lámina medida porque va a quedar mejor, ¿entendés? (Entrevista P.B.).

Los docentes enseñan, traen, muestran mediante propuestas de actividades con consignas de trabajo que llevan a los chicos a probar nuevas formas, nuevos caminos. Las actividades y los soportes motivan determinadas creaciones, por ejemplo el trabajo con teatro de sombras:

Un ejemplo es ahí en Amor y Paz en la villa. Cuando tuvieron que elegir el proyecto final se habían quedado re contentos con el teatro de sombras, ellos quisieron retomar algo que había pasado al principio, entonces se hizo la caja de luz como una manera de animar con sombras y desde ahí se pensó la historia, se les propuso,

se les preguntó qué historia... entonces también ahí como que el material yo creo que dio esa historia, si hubiera sido otro material capaz surgía otro tipo de historia, creo porque fue brujas y fue también leyenda popular y todo eso (Entrevista P.B.).



Figura 11.
Lágrimas de Cocodrilo.
Juegoteca Amor y Paz.
Grupo 8 a 12 años, 2012.

Es posible afirmar entonces que, a partir de la propuesta de actividades los docentes orientan y enriquecen las necesidades expresivas de los grupos que realizan cortos audiovisuales. Los temas nos son forzados sino que respetan y acompañan los procesos de cada uno de los grupos atendiendo a sus particularidades, pero fortaleciéndoles en términos expresivos.

4.2.10 Hacia una caracterización de la animación realizada por niños y niñas

Uno de los rasgos que distingue las producciones de los chicos es la cuestión plástica, no sólo los dibujos sino también como los chicos construyen, componen las imágenes con los materiales que les brindan. Conjuntamente con los rasgos plásticos, la voz constituye uno de los elementos característicos de las piezas audiovisuales creadas por los niños de Infantil.

Una de las cosas que siempre llama la atención cuando la pasamos o en la edición, que es algo que incluso no estuvo contemplado en el inicio, fue algo que hubo que pelearla, al menos con la maestra, es la voz de los chicos, es como que tiene una pregnancy muy fuerte (Entrevista P.B.).

Las voces de los niños hablando, contando la historia, son altamente valoradas como un elemento muy interesante, a pesar de las imperfecciones y de cierta resistencia de las maestras de las escuelas a su empleo.

El hecho de que esté en registro directo la animación o lo que sea su propia voz, es como algo que al principio algunas maestras no querían hacerlo y después terminó siendo para mí uno de los rasgos distintivos, que se ve, que veo en otros cortos hechos por otros compañeros que hacen con chicos. La textura del sonido de sus voces (...). Si le bajamos el volumen se pierde la mitad del efecto (Entrevista P.B.).

Otro rasgo propio es la construcción de relatos que van y vienen; que dan cuenta de cierto grado de insistencia con los temas. Por ejemplo en la historia de una señora que tiene un palacio, este dato se reitera al menos cuatro veces en el relato. “Esa cuestión “imperfecta” del relato del ida y vuelta, de que va y viene la temporalidad, de cómo se describen los personajes.” (Entrevista P.B).

Las cuestiones narrativas, se van modificando a lo largo del proceso de animación y eso se evidencia en la historia final. De esta manera, otro rasgo destacable es que los relatos tienen discontinuidades, esto se debe en parte a la producción grupal y a las instancias de modificaciones que va sufriendo a lo largo del proceso de animación. A pesar de haber un guion en el momento de la filmación este se modifica.

(...) lo que pasa que la historia original, desde el día en que se crea la historia original después cambia en varias instancias: cambia cuando se anima, esto que contaba la otra vez que habían hecho un perro de plastilina, entonces estaban ahí y uno dice “que el perro cierre la puerta” y listo el perro cierra la puerta, como que en el momento la historia se cambió (Entrevista J.F.).

También se producen modificaciones en relación con el guion en el momento de insertar el sonido:

En el momento de la animación se cambia todo, como momento de juego y me parece que después, en la instancia de ponerle el sonido, también vuelve a pasar por otra licuadora donde capaz todo cambia porque uno movió el perro que cierra la puerta y tal vez el que narra (Entrevista J.F.).

Pablo relata un ejemplo que da cuenta de los cambios a los que se somete una idea original:

Yo me acuerdo del taller en el Abasto que hice, que cuenta con la voz que se murió un personaje, era la primer millonaria del mundo era la historia, y dice “que pena, no?” y eso no estaba ahí, nunca lo hablamos, salió ahí en el momento (...) y le quedó un tinte rarísimo, como muy original. Y a la vez tiene cierto grado, voy a usar una palabra por ahí no sé si es muy precisa, pero son medio deformes, no tienen un preciosismo todos, algunos son medios oscuros (Entrevista P.B.).

Los entrevistados destacan también que realizan instancias de trabajo con la continuidad y la necesidad de comprensión de lo que va sucediendo, revisiones, preguntas, observación de lo realizado. A pesar de que la producción en el marco del taller es grupal, los chicos distinguen en la totalidad su propia creación. Cuando se proyecta lo realizado cada chico dice: “mirá el que hiciste” o “ese es el mío”. Los docentes señalan que mientras que en otros proyectos se incluye el nombre de cada uno de los chicos, ellos no lo hacen. La producción es una creación colectiva del taller y se menciona a la institución en los créditos.

Lo llamativo es que cuando se proyecta sigan diciendo ahí está el mío, cuando en realidad, claramente, la historia es de todos, todo eso fue transformado, capaz que después a ese le tuvo que pasar algo porque se había quedado chiquito entonces alguien le agrego algo (Entrevista J. F.).

En la práctica resulta difícil, casi imposible, estimar quién hizo cada cosa, por ejemplo un nene realizó el muñeco pero fue otro quien lo movió durante el proceso de animación. Desde las consignas de los docentes se apela a la noción de creación colectiva. Sin embargo los entrevistados destacan que esto no resulta sencillo, y no siempre se logra.

Si, siempre se trabaja, eso son los resultados óptimos, hay algunos casos en donde no se llega a armar algo grupal, pero la mayoría sí, la mayoría de los casos, que sería como el 90%, salvo en dos o tres casos que no funcionó, siempre hay un reconocimiento de identidad, también es el proyecto de ellos como sala, esta reforzado en el laburo grupal de la institución en la que están (Entrevista P.B.).

Las veces que se llegó más a un reconocimiento de producción colectiva, onda esto es lo que hicimos, tuvo que ver con que la institución lo ancló en otro momento en que nosotros no vamos, porque sino, si te ven un par de horas una vez por semana, no sé si se llega a eso (Entrevista J.F.).

La noción de trabajo colectivo se consigue con la continuidad y el sostenimiento en el tiempo de la tarea.

4.2.11 Los proyectos ligados al cine y su relación con la institución escolar

En cuanto a la relación entre el cine y la escuela los entrevistados abordan el trabajo por proyectos. Para los integrantes de “Cine + Chicos” el riesgo de incluirlo en la escuela es que termine cooptado por la gramática escolar más dura.

Pablo Boido sostiene en este sentido:

Existe sobre todo con el tema de los medios audiovisuales que siempre se ponen en función de otro contenido que tiene más jerarquía, hacemos un corto para enseñar la segunda guerra mundial, bueno está bien, es una posibilidad, a mí me parece que si esa es su manera de abordar el cine es muy limitada, puede aportarle más a la profe de Historia que está haciendo la segunda guerra mundial, pero al profe de cine no le va a aportar nada porque está en función de eso y no va a explorar la función formal del cine... (Entrevista P.B.).

El cine debe mantener su autonomía en relación con otros contenidos y formas escolares.

Al analizar la relación contenidos forma en la escuela Julieta afirma:

Está en la escuela eso del contenido ganando sobre la forma. Si es para mostrar datos históricos, bueno existe internet, existen los libros, existen otros lugares donde sacar datos. El cine te da otro tipo de datos que, como era el cine en la segunda guerra mundial, que tipo de experiencias cinematográficas tenían las personas que vivían la segunda guerra mundial, eso es trabajar el cine en relación a su contenido en Ciencias Sociales, pero no en función de mirar la película y después tener que contestar un cuestionario sobre el año (Entrevista J.F.).

Pablo sintetiza la postura del programa así: “El tema es darle un espacio de autonomía es decir, no se necesita justificar con otra jerarquía de otro contenido curricular, trabajamos cine porque es importante que los chicos lo aprendan.” (Entrevista P.B.).

El espacio físico y el formato temporal deben ser modificados, la escuela debe realizar cambios y ajustes: “Y en cuanto al espacio. (...) hay que cambiar algo en el formato temporal,

tal vez hay que cambiar la luminosidad de los espacios, la forma corporal de estar en ese lugar porque entró el arte, y eso es lo que le hace bien a la escuela.” (Entrevista P.B.).

El espacio debe cambiar para subvertir el orden escolar, para cuestionarlo. Dar vuelta el aula para enseñar cosas propias.

Una idea sería que ese espacio funcione un poco como cuestionador del espacio escolar, sería como un espacio de autonomía que sostenga este carácter como mas, digamos, subversivo que podría llegar a tener el arte en un espacio tan reglado, no? Entonces, dar vuelta las reglas, dar vuelta el espacio, dar vuelta el aula para enseñar cosas propias del cine, hay que transformar primero ese aula, hay que oscurecerla, siempre se trata de ser lo más claro posibles, hay que oscurecerla (Entrevista P.B.).

La llegada del cine a la escuela propicia cambios en el espacio, algunos se establecen de modo permanente, como el uso de cortinas para oscurecer la sala, la necesidad de un telón negro, la posibilidad de mover el mobiliario. En el Nivel Inicial estos movimientos resultan más sencillos que en el Nivel Primario.

Para mí, el arte en la escuela no solo aporta contenidos sino aporta como otros modos de experiencia y de relación con el mundo, entonces esto, que la plástica o la literatura, con todas las artes, hay que cambiar algo en el formato temporal, tal vez hay que cambiar la luminosidad de los espacios, la forma corporal de estar en ese lugar porque entró el arte, y eso es lo que le hace bien a la escuela, no solo que nos agregó línea, color y perspectiva, como que eso lo vemos de otro lado, sino ahí sí, al arte lo estamos amputando. Ese es como el miedo de que el cine entre de esa manera (Entrevista J.F.).

Pablo Boido sostiene, en consonancia con Alain Bergalá que la relación cine escuela es una relación necesariamente conflictiva. Propone para analizarla la figura del extranjero:

Igual, a mí me parecería genial que esté en el diseño curricular en todos lados, lo que me parece que hay que mantenerle es la figura del extranjero, que es lo que dice Bargalá, que la persona que entra no sea una persona... que sea un artista el que lo vaya a dar, que sea una persona que tenga un interés por transmitir eso y no alguien que lo aprendió porque está en el diseño curricular, que sea una persona que pueda transgredir y que no tenga naturalizado todas las normas que hay, que pueda generar... el extranjero te obliga a cuestionarte, viene y te dice todo lo que vos tenés por supuesto, viene y vos le tenés que volver a explicar (Entrevista P.B.).

Se trata por tanto de una relación que aporta a la escuela la posibilidad de rever su dinámica cotidiana.

4.2.12 La propuesta didáctica. Secuencia de actividades en el taller

La propuesta didáctica del colectivo “Cine + Chicos” se encuentra plasmada en dos publicaciones. En estas se sistematizan secuencias y contenidos teóricos. En el cuadernillo “Cine + chicos. El lenguaje audiovisual en el nivel inicial” se proponen actividades para desarrollar en las salas del Nivel Inicial y en “Cine + Chicos & JTK. Imágenes y juego en movimiento” se presenta el registro del trabajo realizado conjuntamente con el Programa de las Juegotecas Barriales de la Ciudad de Buenos Aires.

A partir de estas dos fuentes documentales y la observación de actividades se presenta a continuación la secuencia didáctica propuesta e implementada con los grupos de niños/as.

a) La situación cinematográfica

El taller se inicia con los niños/as sentados en una ronda, en esta disposición realizan con el grupo una indagación exploratoria y conversan con los chicos y chicas acerca de: ¿Quiénes fueron al cine? ¿Dónde se ubica la pantalla? ¿Cómo se ordenan las sillas? ¿Qué personas trabajan en el cine?.

Actividad: Vamos al cine.

Propósitos:

- Recreación y apropiación del uso del espacio.
- Abordaje de los saberes previos respecto de la situación cinematográfica.
- Acercamiento a un personaje de animación que constituirá un hilo conductor del proyecto.

Desarrollo:

Los chicos juegan desde lo que conocen e imaginan de la situación cinematográfica a “ir al cine”. Transforman el espacio del salón en una sala cinematográfica con los actores que participan y dramatizan los roles de cada uno: el público, el boleterero, el acomodador y recrean/

dramatizan las acciones de cada uno de estos. Los niños/as reordenan las sillas, arman la boletería y distribuyen las entradas de papel (que han sido confeccionadas por los docentes).

Durante el transcurso de esta situación se expresan y ponen en común los conocimientos de los chicos y asimismo se dejan planteadas y registradas por escrito por parte de los adultos –en un papel afiche– las preguntas acerca de lo que no se sabe y es necesario averiguar. Una vez armada la sala de cine con los chicos, en la pantalla de cine se proyecta un episodio de “Aberlardo y la línea o La línea”²⁷. Durante la proyección los coordinadores de la actividad intervienen, detienen el vídeo cuando es necesario responder preguntas, en todo momento se acompaña activamente la tarea de los niños.

“Abelardo y la línea” es una serie de televisión italiana creada por Osvaldo Cavandoli a finales de los años 1960. Se trata de una serie animada en la que cada episodio dura unos dos o tres minutos. Generalmente, cada episodio empieza con una mano humana filmada en imagen real, la del dibujante de La línea, que dibuja a un personaje a mano alzada sobre una línea horizontal que hace las veces del suelo sobre el que camina dicho personaje. Al caminar el



Figura 12.
Abelardo y la línea.
Osvaldo Cavandoli, 1969.

²⁷ Véase VIDEOS CASO 1: 1.b en DVD adjunto o en <http://vimeo.com/gabrielaugustowsky>

personaje se encuentra con obstáculos y a menudo recurre al dibujante para sortearlos. El color del fondo cambia en función de los estados de ánimo del personaje.

También se proyectan algunas escenas de “Cinema Paradiso” (Guiseppe Tornatore, 1989) que tratan la situación cinematográfica y los niños mirando cine por primera vez. Esta primera actividad se desarrolla siempre en un clima de mucha alegría y excitación por parte de los chicos/as. Se suman al juego con entusiasmo y asumen la apropiación y reformulación de su espacio cotidiano con mucho interés y expectativa. Durante la proyección se ríen, aplauden, festejan con los compañeros este acontecimiento que rompe con la rutina de sus tareas diarias tanto en lo espacial como en lo temporal. El cine es bienvenido tanto en el Jardín²⁸ (Escuela infantil) como en el espacio de las juegotecas.

b) La oscuridad y la proyección

Actividad: Investigación y experimentación con la oscuridad y la luz.

Propósitos:

- Acercamiento de los primeros conocimientos sobre la proyección de imágenes y los fenómenos de la luz.
- Exploración de la luz y las sombras con el propio cuerpo.
- Experimentación espacial a través del juego con linternas, luces de colores, texturas.
- Exploración de las sombras que proyectan los objetos a partir de diferentes filtros.

Desarrollo:

Los docentes conversan con los chicos acerca de la oscuridad, si les produce temor, que les parece qué es la luz. Discuten a acerca de la oscuridad en el cine, porqué creen que es necesaria, qué se necesita ver y que no. Luego desarrollan una secuencia de dos actividades: Juegos con linternas y la construcción de proyectores.

²⁸ Véase el registro de la actividad realizado por el Canal Encuentro. Canal de televisión educativa dependiente del Ministerio de Educación de la Nación. VIDEOS CASO 1: 1. d en DVD adjuntó o en <http://vimeo.com/gabrielaagustowsky>

Juegos con linternas. Se oscurece la sala con telones negros y se reparten linternas, una a cada niño/a. En la oscuridad de la sala se los invita a que exploren el espacio, que las prendan o apaguen libremente, que busquen objetos del salón, que enfoquen las caras de los compañeros. En esta instancia también se emplea música que acompaña la tarea. Es un momento de movimiento corporal, risas, que denotan a la vez curiosidad y cierta excitación con la situación desconocida del salón en oscuridad.

En una segunda instancia, se utilizan filtros de colores que se colocan delante del foco de la linterna. Los chicos juegan y van probando cómo se refleja la luz filtrada por diferente tipo de texturas: colores, papeles troquelados, telas con tramas abiertas como arpillera, redes, tul. También se emplean láminas impresas en papel de acetato (filminas) y se proyectan en la pared, el suelo, el techo y los cuerpos. Los chicos observan los cambios que se producen con el uso de los diferentes materiales que filtran la luz que emite la linterna. También prueban con el tamaño de las sombras cuando se alejan y se acercan de la luz. ¿Dónde se debe colocar la linterna para poder proyectar un objeto?.

Armado de proyectores caseros. Con una caja de zapatos, o similar, los chicos construyen un proyector casero. Para esto, se realiza una abertura en uno de los lados más angostos del prisma rectangular, de manera que quede un marco, la arista opuesta se abre completamente.

Cada uno de los niños recibe una filmina, lámina de acetato y un rotulador (marcador) indeleble para realizar un dibujo. Los dibujos se pegan luego en la ventana de la caja con cinta de papel.

Figura 13.
Grupo de 5 años realizando
dibujos sobre láminas de
acetato. Las Flores, Provincia
de Buenos Aires.
Foto de la autora.



Mediante el uso de una linterna que se introduce en la caja, las imágenes realizadas se pueden proyectar y visualizar. Con este dispositivo los niños indagan acerca de la luz, la sombra y el color, observan y conversan acerca de las variaciones que se producen en sus dibujos en relación con la luz. Reconocen la importancia del papel transparente en este proceso; lo vinculan con la exploración anterior. El docente va retomando algunas ideas que expresan los niños. Los proyectores se decoran y luego se realizan proyecciones. En el caso del grupo de 5 años del Jardín de infantes de la localidad de Las Flores (Provincia de Buenos Aires) se preguntó a los niños y niñas cuál era el lugar más oscuro, sin ventanas, para realizar las proyecciones, todos coincidieron a gritos “¡¡el baño!!”, entonces fue allí donde se realizó un momento de la actividad. Luego se realizaron las proyecciones en la sala oscurecida.



Figura 14.
Las niñas realizan proyecciones en la oscuridad del baño de niñas.
Foto de la autora.



Figura 15.
Proyección realizada en el baño de varones.
Foto de la autora.



Figura 16.
Niños observando un dibujo
a través del proyector.
Foto de la autora.



Figura 17.
Niña observando su dibujo
a través del proyector.
Foto de la autora.



Figura 18.
Al finalizar la jornada los niños
y niñas de 5 años se llevan los
proyectores a sus casas.
Foto de la autora.

c) El movimiento

Actividad: Los primeros pasos del cine, las imágenes fijas se ponen en movimiento.

Propósitos:

- Acercamiento a las primeras nociones sobre el movimiento de las imágenes.
- Reconocimiento de una secuencia de imágenes fijas y del momento de su puesta en movimiento.
- Experimentación sobre la composición de la imagen móvil.

Desarrollo:

¿Cómo se mueve una imagen? ¿Por qué la vemos en movimiento? ¿Qué diferencia hay entre una imagen fija y una en movimiento? son algunas de las preguntas que orientan esta secuencia de actividades. Los chicos/as reciben tamauntropos circulares y de varilla con la consigna de que jueguen con ellos y los observen detenidamente. También se les muestra y permite probar con un libro de dedo y se va conversando y reflexionando, ubicados en una ronda, acerca de cómo se produce el movimiento.

Luego se muestra una secuencia de cuatro dibujos que presentan una variación mínima de movimiento y más adelante se proyecta esta secuencia en movimiento. La actividad concluye con la proyección de uno de los primeros dibujos animados. “Little Nemo”, Winsor McCay, 1911²⁹.

Figura 19.
Fotograma de Little Nemo.
Winsor McCay, 1911.



²⁹ Véase VIDEOS CASO 1: 1. c en DVD adjunto o en <http://vimeo.com/gabrielaagustowsky>

d) El encuadre

Actividad: Los diferentes puntos de vista.

Propósitos:

- Aproximación a las nociones de encuadre, focalizar distintas escenas a través de un marco.
- Acercamiento a las nociones de espacio audiovisual y su delimitación:
dentro y fuera de campo.
- Abordaje de la noción de punto de vista mediante la elección del encuadre.

Desarrollo:

Mediante el uso de una hoja de papel calada que se presenta como una “ventana” los chicos prueban qué queda adentro y qué queda afuera cuando se mira a través de esta. ¿Qué debo hacer para que entre todo lo que quiero?. Se los invita a recorrer la sala encuadrando diferentes detalles. Posteriormente se reparten a los chicos reproducciones de pinturas (Joan Miró, Benito Quinquela Martín, Raquel Forner) de la misma medida que los marcos para que recorran con el marco todo el espacio de la imagen. Luego se invita a los chicos a seleccionar los detalles, elementos o figuras del cuadro que quieren encuadrar y a pegar su hoja calada sobre la hoja impresa. A partir del propio encuadre seleccionado se pide a los chicos que dibujen para continuar el dibujo, no es necesario que respete la imagen original.

Durante esta experiencia se relaciona este marco con los límites de la pantalla de cine y de la televisión que los chicos conocen. Conversan acerca de lo que queda dentro y lo que permanece fuera. Los chicos eligen un encuadre y a partir de esta acción se vincula la idea de la cámara como un punto de vista.

Para abordar el encuadre del cuerpo se reparte a los chicos marcos de cartón de diferentes tamaños y formas. Ubicados en parejas se pide a los chicos que prueben y exploren maneras de encuadrar el propio cuerpo y el del compañero. Se los invita a indagar sobre las distancias para percibir el cuerpo propio y del compañero.

Como en la actividad anterior, se pide a los niños que seleccionen que parte del cuerpo quieren encuadrar. Con una cámara fotográfica los chicos registran las partes del cuerpo seleccionadas por cada uno. Luego, en un siguiente encuentro, todas las fotos se exhiben y se juega a reconocer a quien corresponde cada uno de los planos realizados. La serie de actividades finaliza con la proyección de una secuencia de *Zoom* (Istvan Banyai, 1995) que permite ver una sucesión de puntos de vista.



Figura 20.
Secuencia de ilustraciones
del libro “Zoom” Istvan
Banyai, 1995.

e) El montaje

Actividad: Ordenamiento de imágenes según diferentes criterios (idea dramática, color, forma).

Propósitos:

- Acercamiento a las primeras nociones de montaje secuenciando fotografías.
- Reconocimiento del montaje como una herramienta para la construcción de sentido en el lenguaje audiovisual.
- Reconocimiento de elementos de composición de la imagen, color, forma.
- Armado de una narración, de un relato combinando imágenes fijas.

Desarrollo:

Los docentes presentan a los chicos/as, pegadas en el pizarrón, seis fotografías que les permitan, a partir de ordenarlas, armar una secuencia dramática simple. Las fotos se pegan desordenadas cada una de estas con un número debajo, siguiendo el orden de la secuencia. Los docentes preguntan a los chicos ¿Estas fotos pueden contar una historia?. ¿Qué hace falta para que estas fotos nos cuenten algo?.

Los chicos conversan con los docentes acerca del orden en los relatos. Los niños y niñas proponen un orden y cuentan la historia, luego ensayan otro orden y el sentido de la historia cambia. Mientras los chicos van sugiriendo ordenamientos, la docente pregunta el porqué del orden elegido, y conversan acerca de la importancia de los criterios para armar el relato, de la búsqueda de un sentido a la historia. Durante esta actividad el docente pregunta y cuestiona las elecciones de los chicos, por qué eligieron una combinación determinada y enfatiza la importancia del recurso de ordenar y reordenar las imágenes para armar un relato.

En una segunda instancia, se muestra a los chicos un *storyboard*. Luego, se propone a los niños y niñas realizar una secuencia dibujada que cuente un día desde que se levantan hasta que se van a dormir, contando todas las acciones que realizan. ¿Cómo sería una película de un día de nuestras vidas desde la mañana hasta la noche?. Se reparten hojas con recuadros grandes para incluir una imagen en cada uno de estos.

f) Narración con imágenes

Actividad: Narración con imágenes.

Propósitos:

- Muestra e indagación de las diferentes maneras de contar con imágenes.
- Promoción de un ámbito para contar, expresar y decir.
- Reconocimiento de la estructura narrativa en un relato.
- Acercamiento al armado de historias a partir de diferentes disparadores.

Desarrollo:

Retomando numerosas actividades que forman parte del repertorio clásico del Nivel Inicial, se proponen diferentes elementos motivadores para la construcción de historias.

- A partir de libros con preponderancia de imágenes, por ejemplo:
Keiko Kasza. “Cuando el elefante camina”. Buenos Aires, Ed. Norma.
Beatriz Doumerc y Ajax Barnes. La línea. Barcelona, Ed. El Eclipse
Colecciones “Los libros dibujados” y “Los morochitos”. Buenos Aires, Ed. Colihue.
Noriño Ueno, “Los botones del elefante”. Ed. De la Flor.
- A partir de pinturas, reconocer los personajes y situaciones que sostiene la narración.
¿Dónde está, qué hace, qué le sucedió antes de llegar, dónde va después?
- A partir de una canción.
- A partir de objetos que se van tomando de una caja. ¿Qué es? ¿Para qué sirve?
- A partir de un cuento en “camino”, con un rollo de papel, desde una “salida” hasta la “llegada”.
- A partir de un cuento en ronda.
- A partir de un dado en cuyas aristas se ilustran las escenas de una historia ya conocida por los niños/as.

g) Sonido

Actividad: El sonido como parte del lenguaje audiovisual.

Propósitos:

- Acercamiento a las nociones de espacio sonoro y sus posibilidades expresivas en el armado de historias.
- Exploración de diferentes formas de sonorizar imágenes, ruidos, voz.
- Observación del paso del cine mudo al sonoro.

Desarrollo:

Todas las actividades que han realizado los chicos con anterioridad en relación con el sonido pueden ser puestas en valor y re-significadas en el contexto de la producción sonora para reali-

zar una película. Algunos juegos “clásicos” como la escucha del silencio, el reconocimiento de los ruidos dentro y fuera de la sala, la construcción de un teléfono con vaso e hilo para reconocer el “viaje” de los sonidos a través del hilo o la construcción de comunicadores con tubos de plástico.

Sonorizar imágenes fijas. Los docentes retoman las imágenes del libro Zoom y proponen a los chicos que imaginen e inventen un sonido para cada una de las imágenes, el gallo, el barco con agua, la granja.

Sonorizar imágenes en movimiento. A partir de la proyección de una escena de un film de Chaplin, divididos en pequeños grupos se solicita a los chicos que inventen los diálogos y todos los ruidos que corresponden a esa escena. También inventan ruidos para dibujos animados que se proyectan bajándoles el audio. Se trata en todos los casos de atender al sonido como un componente de la narración y distinguir su importancia para la comprensión de la historia.

h) Proyecto final o integrador

Actividad: creación de un producto final o integrador que se pueda mostrar/proyectar/exhibir.

Propósitos:

- Utilización de todas las herramientas del lenguaje audiovisual experimentadas a lo largo del taller con el fin de construir un relato propio.
- Participación de la planificación y elaboración de una producción colectiva.

Desarrollo:

Si bien todas las propuestas responden a una estructura similar, el armado de una historia, su elaboración, y posterior registro, en cada grupo este proyecto final se asume de manera diferente de acuerdo a sus intereses. Algunos proyectos finales posibles son: fotonovela, teatro de sombras, cortometraje de animación, cortometraje actuado.

4.2.13 El proyecto “Cine + Chicos” en las Juegotecas Barriales. ¿De qué está hecho el cine?

Tal como se señaló anteriormente, el equipo de “Cine + Chicos” desarrolla sus talleres en diferentes tipos de instituciones. Estas instituciones pertenecen a dos tipos: a) la escolaridad formal, los jardines de infantes (Escuelas infantiles) públicas de la Provincia de Buenos Aires b) la educación no formal extraescolar. En el caso de la educación formal su labor se inserta en la estructura organizacional de cada escuela y en la mayoría de los casos las maestras a cargo del grupo trabajan de manera conjunta con ellos.

En lo que refiere a la educación no formal, uno de estos ámbitos es el Programa de Juegotecas barriales. “Juegotecas Barriales” es un programa gubernamental que tiene como objetivo dar cumplimiento a la Convención Internacional de Derechos de las Niñas, Niños y adolescentes; contribuyendo a su desarrollo integral a partir del abordaje de actividades lúdico creativas. Esto se realiza en el marco de un espacio significativo y participativo para ellos y su comunidad, parte de valorar el juego como un fin en sí mismo y como un requisito básico para la formación y el desarrollo integral de los niños y niñas.

Se trata de una actividad extraescolar en la que niños y niñas entre 3 y 13 años participan de encuentros de dos horas de duración organizados en grupos que se conforman por franjas etarias. En este marco el juego es concebido como creador, así desde su fundamentación se expresa:

La práctica lúdica en tanto ejercicio desde la autonomía se convierte en una acción transformadora o creadora de los niños sobre distintos aspectos de su entorno cultural, de sus relaciones sociales, siendo la experiencia desarrollada por Cine + Chicos una valiosa forma de poner en juego esta agencia de los niños, a través de innovadoras formas de creación y expresión (Heimann et al., 2012, p.5).

Las juegotecas se ubican en su gran mayoría en barrios con población de escasos recursos dentro de la ciudad, muchos de estos en Instituciones ubicadas en Villas de emergencia (barrios de casas precarias sin urbanizar).

En este marco y desde esta perspectiva se implementa la serie de actividades descrita. La secuencia –que constituye una configuración didáctica básica– se adecúa a cada grupo en particular, también se realizan algunas adaptaciones atendiendo al tiempo disponible. Cabe destacar

que la secuencia de juego y experimentación inicialmente prevista para la tarea con los niños y niñas de 5 años también se emplea con grupos de niños/as mayores. Con los niños/as de Primaria también se realizan juegos con la luz, se construyen juguetes ópticos, se emplean juguetes para realizar escenas que intervienen el espacio y se realizan animaciones con diferente tipo de técnicas. Las secuencias didácticas se desarrollan atendiendo fundamentalmente a la conformación de grupos heterogéneos en edad y al énfasis en la situación de juego y experimentación. En estos espacios la pregunta organizadora de la propuesta es ¿De qué está hecho el cine? Y a lo largo de los encuentros se abordan los núcleos temáticos movimiento, luz y sonido.

La Juegoteca del barrio San Cayetano se ubica en una zona periférica de la ciudad, se trata de un barrio de casas bajas, precarias, cuya población es en su mayoría migrante de países limítrofes, Bolivia y Paraguay. Los niños/as asisten a la juegoteca luego del horario escolar mientras sus familiares –en su mayoría empleadas en casas particulares y obreros de la construcción– trabajan. En la juegoteca los niños y niñas de 4 y 5 años reciben una merienda y participan de una serie de talleres entre los que se encuentra el de “Cine + Chicos” que se realiza una vez por semana.



Figura 21.
Barrio San Cayetano.
Foto de la autora.



Figura 22.
Frente Juegoteca San Cayetano.
Foto de la autora.

El grupo de 4 y 5 años está conformado por 12 niños/as. El taller de cine se realiza con una tallerista del equipo de “Cine + Chicos” y dos maestros que trabajan de manera permanente en la juegoteca. En los primeros encuentros los niños/as realizaron las siguientes actividades: jugaron a “ir al cine” y observaron dos episodios de “Abelardo y la línea”, jugaron con linternas, construyeron proyectores con cajas de zapatos, jugaron con tamautropos y con zootropos.

Para abordar el movimiento en relación con la luz y la sombra, en uno de los encuentros los niños y niñas observaron varios cortos de la realizadora alemana Lotte Reiniger (1899 - 1981). Se trata de cortos elaborados con la técnica de siluetas recortables opacas en una caja de luz. A los niños y niñas de este grupo les gustó muchísimo la obra de Lotte Reiniger, aplaudían y pedían “¡otra, otra!”. Así, luego de observar con enorme entusiasmo Papageno (1935)³⁰ y El caballo mágico (1953) los chicos/as conversaron acerca de cómo creían que fue realizado. Discutieron acerca de la luz y la sombra y qué sucede cuando un elemento opaco se interpone a la luz.

³⁰ Véase VIDEOS CASO 1: 1.e en DVD adjunto o en <https://vimeo.com/gabrielaaugustowsky>



Figura 23.
Fotograma de Papageno.
Lotte Reiniger, 1935.

Luego, en pequeños grupos inventaron una historia que se escribió con ayuda de la talleristas y los maestros, después realizaron los personajes de la historia recortados en cartón. A cada una de las siluetas le pegaron una varilla de madera para poder sostenerla. Tal vez inspirados por la temática y la estética de la obra de Lotte Reiniger los grupos crearon las siguientes historias. “El cocodrilo que se convierte en humano”, “Chiqui la princesa”, “El Choque maravilloso”, “La bruja de los hechizos”.

Al encuentro siguiente, retomaron las historias escritas y sus personajes, ensayaron los movimientos y realizaron un teatro de sombras. En el salón se ubicó la pantalla del teatro de sombras confeccionada con una sábana blanca; en primer lugar jugaron con las sombras de sus propios cuerpos y luego danzaron, por turno de a tres niños/as, con sus figuras de varillas. Para finalizar cada grupo realizó la puesta de su historia dos veces. En todos los casos el grupo recibió con aplausos y respetuosa atención la obra de sus compañeros. Para finalizar comentaron cómo se genera la imagen en ambos lados de la pantalla. Las presentaciones fueron grabadas en vídeo y proyectadas al inicio del encuentro siguiente.



Figura 24.
Los niños realizan
una historia con títeres
planos de varilla.
Foto de la autora.



Figura 25.
Los niños realizan un
teatro de sombras.
Foto de la autora.



Figura 26.
Niña moviendo su títere
detrás de la pantalla.
Foto de la autora.

4.2.14 Los cortos de animación como proyecto final. La creación como proceso

En la secuencia de actividades descrita en el apartado anterior los cortos de animación que realizan los niños son sólo una parte de un extenso proceso de aprendizaje. Los cortos de animación constituyen en términos didácticos una instancia de síntesis de los contenidos abordados, una tarea integradora pero que sin embargo no da cuenta de la totalidad el camino recorrido.

A continuación se presenta el análisis de cinco cortometrajes realizados por los grupos de niños y niñas más pequeños que asisten a las juegotecas. Dos obras realizadas en la Juegoteca Martín Fierro en los años 2010 y 2011 (el proceso de producción fue reconstruido con cada uno de los docentes a cargo de los grupos de niños/as autores/as). Se presentan además tres piezas realizadas en la Juegoteca San Cayetano en el año 2014 (su proceso de producción fue observado).

Cortometraje de animación “Buscando un amigo”³¹

FICHA TÉCNICA

Título: BUSCANDO UN AMIGO

Duración: 1 minuto 56 segundos.

Técnica: Animación de arte plano, recortables.

Autores/as: Grupo de 5 a 7 años (4 niñas, 4 niños).

Lugar y año de producción: Juegoteca Martín Fierro. Ciudad de Buenos Aires 2010.

Sinopsis: Un marciano que no tenía amigos viaja a la tierra en un cohete en busca de amistad. Para llegar a la tierra atraviesa numerosos planetas de su galaxia. Cuando llega a la tierra se asusta porque los humanos son distintos a él y por el ruido que hay en este planeta. Caminando por la plaza Martín Fierro (cercana a la juegoteca) conoce a un niño y juntos van a tomar helado. Se hacen amigos y emprenden un viaje por la galaxia en busca de más amistad.



³¹ Véase VIDEOS CASO 1: 1. f en el DVD adjunto o en <https://vimeo.com/gabrielaugustowsky>

La idea

Luego de ocho encuentros de trabajo con juegos sobre el cine, como proyecto final los chicos deciden hacer una historia sobre la amistad. Tomando como ejemplo situaciones de su propio grupo discuten acerca de qué es la amistad, los gustos compartidos y los temores que despiertan los lugares y personas desconocidas. Vivir en otro planeta surge en el diálogo como un ejemplo de diferencia enorme a sortear para construir una amistad. Los chicos también mencionan en las charlas cuentos que conocen sobre los marcianos y extraterrestres; ¿pueden los marcianos hacerse amigos de los chicos de la tierra? ¿Quién tiene más miedo, el nene de la tierra o el marciano? La coordinadora registra las ideas de esta charla. En el encuentro siguiente retoman estas ideas iniciales, los chicos realizan dibujos de galaxias y marcianos, miran libros de la juegoteca. El relato de la historia del cortometraje se construye jugando a armar la secuencia temporal utilizando las figuras recortadas. A medida que van armando la historia realizan nuevos dibujos para completarla.

Realización

La animación se realiza con arte plano, con figuras recortables. La observación de las figuras que componen las escenas de la película permite reconocer las distintas edades de los chicos y las diferencias en sus maneras de dibujar. Los personajes y elementos muestran diferentes morfologías que se integran en la escena mediante el fondo y la narración oral. La figura del marciano se articula con broches “mariposa” que permiten la movilidad de los miembros. Otras figuras presentan sus extremidades separadas de cuerpo para permitir la movilidad durante la animación. El fondo negro es intervenido con tiza blanca en algunas tomas, por ejemplo en la que el marciano llega a la plaza.

Animación, registro fotográfico y edición

La animación se realizó empleando la técnica de *stop motion*, a partir de una secuencia de fotografías se va generando el movimiento de los personajes sobre un fondo fijo. Para el proceso de edición de la historia se utilizó el programa *Dragon stop motion*. Durante el proceso los niños y niñas mueven los personajes sobre la mesa de trabajo y van realizando las fotografías, en el ordenador van chequeando los resultados visionando la secuencia. La herramienta informática seleccionada posibilita interrumpir el proceso de edición, guardar lo realizado y al encuentro siguiente ver hasta

donde habían llegado. Esto permite dar continuidad a la filmación en varias sesiones y además la rotación de pequeños grupos para el desarrollo de las tareas con el ordenador.

Sonido

El sonido está conformado por la banda de voces: una locución a cargo de una niña y dos niños y la banda de música. El texto se escribe y se ensaya pero luego se hacen espacios y se ajusta para su acople con la imagen. Durante el relato y su grabación los chicos también improvisan algunas frases. La narración se realiza a partir de la observación de las imágenes ya animadas. Una vez montado el audio con la locución de los niños, el docente propone sumar una música instrumental (banda de música) con el fin de ayudar a dar continuidad a la historia. Los niños escuchan y acuerdan con la música seleccionada.

Cortometraje de animación “El gato Garabato”³²

FICHA TÉCNICA

Título: EL GATO GARABATO

Duración: 1 minuto 22 segundos.

Técnica/ Género: Animación cuadro a cuadro de arte plano, recortables.

Autores/as: Grupo de 3 a 6 años (3 niñas, 4 niños).

Lugar y año de producción: Juegoteca Martín Fierro. Ciudad de Buenos Aires 2011.

Síntesis: El corto es una recreación de la canción “El gato Garabato”. En esta historia un niño o niña tiene muchos gatos y gatas. A estos les gusta dormir en todos los espacios de la casa y la ocupan toda; finalmente el dueño/a de los animales debe irse a dormir a la terraza.



³² Véase VIDEOS CASO 1: 1.g en DVD adjunto o en <https://vimeo.com/gabrielaagustowsky>

Este corto de animación es la pieza proyectable trabajo de integración de un taller que ha tenido una duración de seis meses. En total se realizaron catorce encuentros, semanales, de dos horas de duración cada uno. A lo largo de nueve sesiones, el grupo abordó en el taller: la luz y la oscuridad, la situación de la sala de cine, el movimiento, los juguetes ópticos, el sonido, el encuadre, la narración con imágenes. Para esto se implementó la secuencia de actividades descritas más arriba. En el caso de este grupo y en el marco de la juegoteca cada encuentro finaliza con una ronda final en la que los chicos junto con sus coordinadores meriendan y conversan acerca de lo realizado. En este espacio también se conversa acerca de lo que realizarán en futuras actividades.

La idea

En una de estas actividades de cierre, mientras tomaban la merienda, los coordinadores del taller les cuentan a los chicos que faltaba poco tiempo para que finalice el año y las actividades y que “Llegó el momento de hacer nuestra propia peli”.

El grupo estaba conformado por edades muy dispares, de 3 a 6 años, y resultaba difícil acordar un tema o una historia para la elaboración de su película. Se trataba de un grupo al que le gustaba mucho cantar, y cantaban muchas canciones que todos conocían. El coordinador les dice a los niños y niñas que a él le gustan mucho las canciones que cantan y si le enseñaban alguna. Los chicos le cantan y enseñan la canción “El gato Garabato”, entonces el coordinador les pregunta qué les parece si la película la hacían acerca de esta historia que cuenta la canción. Los chicos opinan, discuten, el coordinador les pregunta si se lo pueden imaginar, cómo sería y la idea inicial va cobrando forma. Les pide que lo vayan “pensando e imaginando”.

Los personajes. Acuerdos, consensos y negociaciones

La idea fue decantando y luego de dos encuentros el coordinador trae la siguiente pregunta ¿Cuáles son las imágenes que pueden representar esta historia? Se les propone a los chicos que dibujen, pero todos quieren dibujar al gato protagonista, no se ponen de acuerdo. El coordinador propone que dibujen “muchos gatos, un montón de gatos”. Los chicos dibujan los gatos y también los elementos que los acompañan. Luego los recortan.

Una vez dibujados y recortados, realizaron una ronda para observar todos los dibujos y definir entre todos cuál se parece más al gato Garabato, y cuáles son los otros gatos y gatas que intervienen en la canción. Es una instancia de debate, de discusión y llegan a un consenso a partir de observar detenidamente cada uno de los dibujos, cantar nuevamente la canción e ir imaginando la secuencia narrativa con las imágenes realizadas por ellos.

Realización

Para realizar la animación se empleó la técnica *Stop motion* (cuadro a cuadro modificando la posición de, en este caso, las figuras planas previamente a la toma con una cámara de vídeo). Para esto los chicos armaron el set de filmación compuesto por: todos los personajes y elementos dibujados y recortados entre todos, los fondos realizados con cartulinas de colores de gran tamaño fijadas con cinta a la mesa de trabajo.

Animación, registro fotográfico y edición

Con el programa de animación *Dragon stop motion* instalado en el ordenador, y una cámara de vídeo en modo fotografía, los chicos junto con el coordinador van tomando la secuencia de imágenes. Con esta herramienta los chicos pueden ver simultáneamente en el ordenador cada uno de los gatos que ellos dibujaron. Este recurso tecnológico permite que los niños vayan mirando la relación entre el material y su digitalización, este proceso lo pueden ir observando a medida que lo realizan; van probando y tomado decisiones, cortar, volver a registrar. Determinan cuantos movimientos quieren que haga el gato.

Figura 27.
Los niños/as van controlando en el ordenador los movimientos de la animación (fotografía cedida por P.B. coordinador de la actividad).



Edición

Las operaciones de edición se realizan directamente en el ordenador. Los chicos miran lo que ya realizaron y pueden ver la continuidad de los movimientos de los gatos en cada escena. Esto permite trabajar en varias sesiones y retomar lo ya realizado. Se dividen las tareas y mientras uno maneja el ordenador los demás observan, opinan, deciden en conjunto. Las tareas son rotativas y el coordinador asigna los roles en cada momento de trabajo. Mientras algunos realizan el montaje otros están dibujando o armando los créditos.

Figura 28.
Una niña mueve la
figura para realizar
la toma fotográfica
(fotografía cedida por
P.B. coordinador de la
actividad).



Sonido

El sonido de la película es la canción cantada por los propios chicos. Los chicos también participan en la instancia de editar el sonido y acoplarlo a la secuencia de imágenes. El sonido se edita una vez que finalizó la edición de las imágenes. Para cerrar se ajustan los tiempos de la imagen y del sonido.

Créditos

Estos fueron también realizados por los niños y niñas, las placas de apertura por aquellos que sabían escribir y las de cierre entre todos empleando piezas de los juegos de la juegoteca.

Cortometrajes de animación realizados en la Juegoteca San Cayetano “El auto que vuela”, “El payaso distraído”, “La princesa y el sapo”³³

FICHA TÉCNICA

Título: EL AUTO QUE VUELA

Duración: 38 segundos.

Técnica: Animación cuadro a cuadro de arte plano, recortables en caja de luz.

Autores/as: Grupo de 4 y 5 Años (3 niños).

Lugar y año de producción: Juegoteca San Cayetano. Ciudad de Buenos Aires 2014.

Sinopsis: Una camioneta está estacionada, viene un chorro (ladrón) y le tira una bomba. La camioneta vuela por el aire.



FICHA TÉCNICA

Título: EL PAYASO DISTRAÍDO

Duración: 30 segundos.

Técnica: Animación cuadro a cuadro de arte plano, recortables en caja de luz.

Autores/as: Grupo de 4 y 5 Años (2 niños, 1 niña).

Lugar y año de producción: Juegoteca San Cayetano. Ciudad de Buenos Aires 2014.

Sinopsis: Un payaso distraído va caminando y se tropieza con una roca, viene la ambulancia y se lo lleva. La roca se queda sola.



³³ Véase VIDEOS CASO 1: 1. h, 1. i, 1. j en DVD adjunto o en <https://vimeo.com/gabrielaugustowsky>

FICHA TÉCNICA

Título: LA PRINCESA Y EL SAPO

Duración: 50 segundos.

Técnica: Animación cuadro a cuadro de arte plano, recortables.

Autores/as: Grupo de 4 y 5 Años (2 niñas y 2 niños).

Lugar y año de producción: Juegoteca San Cayetano. Ciudad de Buenos Aires 2014.

Sinopsis: Una princesa se encuentra con un sapo que le da un beso y no pasa nada. La princesa llama a su mamá, que es una bruja buena, quien realiza un hechizo para que al besarse los dos se conviertan en humanos. Luego instalan un restaurante y comen arroz con papas.

*La idea*

Transcurridos seis encuentros de trabajo, los chicos/as ubicados en una ronda hablan acerca de todo lo realizado hasta el momento. Conversan acerca de lo que más les gustó y de lo que aprendieron. La docente les explica que en esta instancia ellos /as realizarán un cortometraje de animación. Discuten acerca de las formas de animación que ven en la televisión y también del material visualizado en el taller. Todos los niños y niñas coincidieron en que lo que más les gustó fueron los dibujos de Lotte Reiniger. Acuerdan entre todos realizar cortometrajes empleando esa técnica. Cabe señalar que este material es muy poco conocido en Buenos Aires, que no se emite por TV y que resulta algo “singular” que a los niños/as de 4 y 5 años les interese una animación realizada en la década de 1930 en blanco y negro.

Realización

Los niños/as se organizan en tres pequeños grupos. Para realizar los cortometrajes en primer lugar recuperan los títeres de varilla y las historias escritas para el montaje del teatro de sombras.

Luego, cada grupo retoma lo elaborado en esa oportunidad y reescribe su historia. Los niños/as realizan nuevamente los personajes en cartón negro y la docente arma la caja de luz en la que van probando como quedan sus figuras opacas con la iluminación por debajo. Prueban los movimientos de los personajes sobre el fondo iluminado.

Animación y Edición

Una vez realizadas las figuras, revisadas y consensuadas en el pequeño grupo las historias, los niños/as realizan las tomas fotográficas. Los chicos hacen la animación moviendo sus personajes, cuadro a cuadro, sobre la caja de luz. Los movimientos son desplazamientos en diferentes direcciones, apariciones y desapariciones. El registro de cámara se realiza con una cámara fotográfica conectada a un ordenador con el programa de edición *Dragon stop motion* que permite a los niños/as ir observando en la pantalla los resultados.

Las historias

“El auto que vuela” es una situación, algo violenta, generada por un ladrón. “El payaso distraído” tropieza con una piedra enorme y es asistido por una ambulancia, la piedra queda finalmente como la protagonista de la historia. Si bien los robos y las ambulancias forman parte del mensaje continuo de los medios de comunicación y de la realidad cotidiana de los barrios, en este caso las intervenciones de la docente (preguntas, “imaginen si...” “qué pasaría si ...”) permitieron que los niños recreen estos hechos e incorporen elementos fantasiosos como los coches que vuelan y los payasos que caminan por la calle. Los personajes de Lotte Reiniger son una referencia. “La princesa y el sapo” condensa varios estereotipos del género: princesa, hechizo, brujas. Pero además, la instalación de un restaurante y el menú de arroz con papas muestran el color local de una ciudad sin castillos y un barrio en el que salir a comer a un restaurante es un festejo lujoso.

Sonido

Una vez finalizada la animación, los niños/as graban el audio relatando lo que observan. Luego la docente incluye en la edición final la banda sonora de voces, la música y los créditos institucionales.

4.2.15 Conclusiones del Caso 1

El colectivo “Cine + Chicos” conforma legalmente una asociación civil sin ánimos de lucro y su conducción es auto-gestionada, esta modalidad les permite adaptar su propuesta a diferentes ámbitos y contextos socio-educativos, con especial interés en el trabajo con poblaciones infantiles desfavorecidas económicamente. Desde este encuadre, desarrollan sus talleres en instituciones de dos tipos: a) la escolaridad formal, en las escuelas infantiles públicas de la Provincia de Buenos Aires. En estas su labor se inserta en la estructura organizacional de cada escuela y en la mayoría de los casos las maestras a cargo del grupo trabajan de manera conjunta con ellos. b) la educación no formal extraescolar, en el “Programa de Juegotecas barriales de la Ciudad de Buenos Aires”.

Las juegotecas barriales (ludotecas) dependen del Gobierno de la ciudad y tienen como objetivo dar cumplimiento a la Convención Internacional de Derechos de las Niñas, Niños y adolescentes que postula el desarrollo integral de los niños/as a partir del abordaje de actividades lúdico - creativas. Las juegotecas se sitúan, en su gran mayoría, en barrios periféricos y en villas de emergencia (barrios de casas precarias sin urbanizar). Muchos de los niños y niñas que asisten a las juegotecas pertenecen a familias migrantes (de países limítrofes, Bolivia y Paraguay) y participan de las actividades luego del horario escolar mientras sus madres y/o padres - en su mayoría empleadas en casas particulares y obreros de la construcción - trabajan. En este espacio los niños y niñas reciben una merienda y realizan una serie de talleres entre los que se encuentra el de “Cine + Chicos”.

Los miembros de este colectivo han transitado durante sus estudios por diferentes instituciones de educación artística. Estos trayectos formativos realizados en la Escuela Vocacional de Artes para jóvenes, la Carrera de Artes (UBA), la Facultad de Diseño de Imagen y Sonido (UBA) les posibilita abordar, tanto teórica como prácticamente, diferentes lenguajes y estrategias de trabajo artístico y pedagógico. La producción artística de cada uno de los integrantes del grupo también enriquece su formación y sus abordajes creativos en la tarea con niños.

La propuesta didáctica de “Cine + Chicos” tiene como eje vertebrador la relación entre el cine, el juego y la experimentación. Esta perspectiva se configura a partir de varias cuestiones:

a) las concepciones de cine y su historia; b) los referentes en el campo de la creación artística contemporánea; c) los inicios del proyecto y las primeras exploraciones pedagógicas con niños y niñas de Educación Infantil.

Para este proyecto, en términos históricos, el cine se inicia mucho antes de su invención “oficial” y desde esta perspectiva abordan un período escasamente tratado en la enseñanza formal universitaria donde se lo subestima definiéndolo como prehistoria. La historia del cine no se asume como un continuo, como un proceso lineal, sino como retazos de búsquedas emparejadas con las que realizan con los niños en los talleres. Este proyecto postula explícitamente un vínculo entre la infancia del cine -esas etapas experimentales iniciales- y la infancia de los chicos y chicas, ambos momentos se caracterizan por la exploración, la curiosidad, el juego y la prueba. La decisión de tomar el juego y los juguetes ópticos en el proyecto se sustenta, además, en la relación entre cine y experimentación artística en las vanguardias del siglo XX.

Ya desde su nombre el cine y lo cinematográfico se presentan como objeto, como espacio de trabajo. La denominación de “Cine” habilita a pensar en el cine como arte, abordar la situación cinematográfica y la magia. Al cine se suma el lenguaje audiovisual con una visión ampliada que se inscribe en el campo de la experimentación y del arte para alejarlo, en cierta medida, de lo comercial o de la industria en términos más hegemónicos. Además, el cine y su universo simbólico les permiten retomar tradiciones y experiencias ligadas con las artes plásticas. Sus definiciones de cine ensanchan, amplían las posibilidades de concebir la creación cinematográfica e incluir, entre otros elementos, las plataformas digitales y la cultura del *remix*. Se trata de un universo amplio en el que conviven herramientas de experimentación con los componentes más clásicos del campo cinematográfico.

Los integrantes del equipo de “Cine + Chicos” enuncian referencias artísticas en el campo de la producción y un interés por las miradas de experimentación que avanzan conceptualmente hacia los borramientos de disciplinas. Desde esta perspectiva manifiestan su reticencia a nombrar y etiquetar su actividad unívocamente, en términos de la modernidad. A partir de sus propios recorridos artísticos, sus referentes del campo del arte y de la producción de vídeo

contemporánea -como Claudio Caldini y Harum Farocki- participan de una “apuesta radical” con búsquedas estéticas que se alejan de las concepciones de cine más masivas. Los modos de trabajo que experimentan los docentes con su propia obra luego se desarrollan y recrean con los chicos. Algunos elementos del lenguaje audiovisual que se observan en las realizaciones de los niños/as como las texturas imperfectas, lo “deforme”, son asumidos como parte de una estética. De esta manera la relación entre el cine, el juego y el arte es conceptual, estética y no se trata de una posición establecida solo para la infancia.

Uno de los aspectos distintivos de la propuesta es que realizan con niños y niñas muy pequeños, de 4 y 5 años, una actividad que por lo general está destinada a niños mayores y especialmente a jóvenes. Pero es precisamente la tarea con esta edad la que les permitió formular y enriquecer la noción del cine ligado al juego. La propuesta didáctica y su dinámica de trabajo viene dada por la concepción de cine y por la perspectiva con la que asumen el campo de lo cinematográfico, pero el inicio de sus actividades en el ámbito de escuelas públicas con niños y niñas de 4 y 5 años les permitió sentar las bases y fortalecer la configuración didáctica actual del proyecto.

Desde esta perspectiva, los objetivos de la propuesta son desplegar el derecho a la autoexpresión en tanto toma de palabra social, el derecho a la poesía y a la creación. Abordar el cine desde un lugar no habitual que cuestione los consumos ligados a lo estrictamente comercial y sus productos asociados. El cine se entiende, en consonancia con los postulados de Alain Bergala, como un encuentro con la otredad.

Al considerar cuáles son los saberes y habilidades con las que los chicos y chicas llegan al taller, los integrantes de “Cine + Chicos” destacan como los elementos más sobresalientes: la complejidad en la construcción de los personajes; los estereotipos culturales acerca del mundo social; la familiaridad y cuidado en el manejo de las herramientas tecnológicas. Los temas que proponen los niños/as al momento de crear sus piezas audiovisuales son abordados y trabajados en las actividades que realizan en el taller. Estas actividades apuntan a desarmar estereotipos y biografías anticipadas, es decir aquellas que vinculan unívocamente determinados temas con

las biografías de los chicos participantes. Así, la intervención de los adultos apunta a tomar lo biográfico y lo imaginario en función de lo expresivo. Los docentes enseñan, traen, muestran e invitan a los chicos a probar nuevas formas, nuevos caminos en los que habita la metáfora, lo poético.

La pregunta ¿De qué está hecho el cine? es la que motiva y articula la tarea con los chicos. A partir de allí se desarrolla una secuencia de actividades que se adecúa a los tiempos disponibles, las características de la institución y del grupo en el que se implementa. A través del juego, la experimentación y las actividades de arte se tratan: 1) La situación cinematográfica; 2) La oscuridad y la luz, la proyección; 3) El movimiento; 4) El encuadre; 5) El montaje; 6) Narración con imágenes; 7) Sonido y 8) Proyecto final o integrador. Los cortos de animación son por lo general el producto final que constituye el trabajo de integración del taller.

Los cortos de animación realizados en “Cine + Chicos”

En “Cine + Chicos” los cortos de animación son sólo una parte del extenso proceso de aprendizaje a través del juego, el movimiento y la experimentación que transitaban los niños y niñas. Las obras audiovisuales constituyen, en términos didácticos, una instancia de síntesis de los contenidos abordados, una tarea integradora, aunque esta no da cuenta de la totalidad del camino recorrido. Al mirarlos es posible reconocer las huellas de las experiencias gozosas de sus autores/as de entre 4 y 7 años de edad. Gatos que bailan a los saltos, marcianos que buscan amigos en una plaza de barrio y las figuras inspiradas en la obra de Lotte Reiniger dan cuenta del universo de fantasía, juego y humor de sus realizadores. Estas obras audiovisuales también manifiestan algo acerca de los docentes que asumen su labor pedagógica como una aventura creativa.

Los cortometrajes producidos en las Juegotecas barriales están realizados con la técnica de animación cuadro a cuadro de arte plano, presentan temas vinculados con la vida grupal, la amistad y los gustos e intereses de sus participantes entre los que se destacan los animales, cantar y algunos “eventos” callejeros como caídas y explosiones. Para estructurar la narración del cortometraje los docentes proponen diferentes recursos: emplear una canción que todos los chicos conocen (y cantan durante su merienda), recrear un cuento que leyeron en el taller,

retomar las historias del teatro de sombras de una actividad anterior. Estos recursos son motivadores, organizan la actividad grupal (con niños de diferentes edades) y propician una estructura narrativa lineal.

En las obras audiovisuales se destacan:

a) los elementos plásticos/visuales. La gráfica infantil (con sus particularidades evolutivas y la singularidad de cada niño/a) se modifica para componer, combinando varios dibujos, una escena única. Cada niño/a somete su dibujo a una operación de “desguace”, de recorte, para que su figura pase a formar parte de un dibujo grupal. Los niños juntan y combinan sus dibujos para construir espacialidades nuevas caracterizadas por su heterogeneidad estilísticas, morfológica, de escala. Los fondos lisos ayudan a homogenizar y dar cierta continuidad a los “cuadros” del audiovisual. La técnica de figuras opacas en caja de luz también permite otorgar cierta unidad a las escenas elaboradas por varios niños/as. Los cuadros se conforman como un *collage* grupal dinámico, en progreso, que cambia en cada escena de la animación.

b) las voces de los propios chicos cantando, narrando, haciendo ruidos de animales. Las texturas sonoras, las respiraciones, las cadencias de los niños/as resultan tan distintivas de lo infantil como sus dibujos. Las voces generan un clima sonoro de juego: el contenido de la canción con los “miau miau” en “El gato Garabato”, el relato ensayado pero con algo de improvisación en “Buscando un amigo” y el tono irónico de “La princesa y el sapo” son parte fundamental de las obras. La banda de música, incorporada por los profesores, ayuda a dar continuidad y unidad a los cortometrajes.

c) los movimientos más frecuentes en las animaciones son los desplazamientos en diferentes direcciones y en muchos casos a los saltos.

d) los relatos visuales tienen pequeñas discontinuidades, hiatos que no son “corregidos” o disimulados por los adultos.

En cuanto al proceso de animación, en todas las instancias las tareas son llevadas a cabo por los chicos guiados por sus docentes, la realización plástica, la puesta en escena, el movimiento de las figuras (la animación propiamente dicha) el registro fotográfico. La edición se realiza con el programa informático *Dragon stop motion*. Observar el manejo del programa de edición es un primer nivel de participación en esta etapa de creación audiovisual, los niños/as miran al docente mientras edita y van dialogando y decidiendo con él. También los niños/as participan en el proceso de grabación del sonido y su edición; en el “Gato Garabato” realizan los créditos con las fichas de letras de un juego de la juegoteca.

4.3 Caso 2. El cine de animación. Transmisión e inclusión social

A continuación se presentan los datos y el análisis interpretativo correspondientes al Proyecto “Animate a animar” que constituye el Caso 2 del presente estudio. Tal como se describió en el apartado metodológico, las fuentes e instrumentos para la recolección de información empírica empleados son: entrevistas en profundidad, observación de “Animate a animar” edición 2013, observación de encuentros de trabajo para la preparación del encuentro, observación de jornada de cierre y exhibición; piezas audiovisuales realizadas por los niños/as, material audiovisual producido por estudiantes de la Carrera de Audiovisión de la Universidad, registro fotográfico de actividades, impreso de Convocatoria a Estudiantes de la Licenciatura en Audiovisión a realizar prácticas co-curriculares en proyecto audiovisual. Además se consultaron los sitios web del municipio y otras entidades públicas.

Las categorías de análisis que se emplean para la interpretación de los datos fueron construidas atendiendo a los enunciados interrogativos de la investigación, al marco teórico y a los resultados de la fase preliminar. Estas categorías fueron luego ajustadas y completadas con las categorías emergentes a fin de abordar y comprender los datos en toda su riqueza y complejidad.

4.3.1 Encuadre Institucional

El proyecto “Animate a animar” se desarrolla en la Universidad Nacional de Lanús. La Universidad Nacional de Lanús (UNLa) es una universidad pública argentina con sede en la localidad bonaerense de Remedios de Escalada, en el Partido de Lanús, Provincia de Buenos Aires. La universidad es gratuita pero de acceso limitado a quienes aprueben el curso de ingreso.

Esta institución de Educación Superior postula como su misión primaria contribuir, a través de la producción y distribución de conocimiento y de innovaciones científico-tecnológicas, al desarrollo económico, social y cultural de la región, a fin de mejorar su calidad de vida y fortalecer los valores democráticos en el conjunto de la sociedad, articulando el conocimiento universal con los saberes producidos por la comunidad. El *campus* de la UNLa fue creado a partir de la cesión de terrenos de un ramal del ferrocarril, luego de la privatización del servicio y el cierre de parte de los talleres en Remedios de Escalada durante la década de 1990.

El territorio en que se localiza la universidad se caracteriza por su gran concentración poblacional. Cabe señalar que entre la población económicamente activa se registran importantes niveles de desempleo o subempleo. En lo que refiere a la educación, es alto el porcentaje de la población que cuenta con escolaridad incompleta, asimismo son elevados los índices de deserción escolar, asistencia irregular y sobreedad.

En una respuesta activa al contexto social, cultural y económico, la UNLa desarrolla desde sus orígenes una serie de acciones y proyectos tendientes a establecer nexos con la comunidad. Estos permiten crear, mejorar y profundizar vínculos con el propósito de poner en valor estructuras sociales ya existentes. Se trata de acciones que generan proyectos de enriquecimiento mutuo (comunidad-universidad) que tiendan a una mejora en la calidad de vida de la comunidad de la cual la UNLa forma parte. Desde esta perspectiva, la Universidad Nacional de Lanús establece como principio básico la reciprocidad y la horizontalidad en sus vinculaciones con otros actores y estamentos de la comunidad de pertenencia y se concibe como un eslabón más del sistema educativo.

La UNLa sostiene como principio fundante de su proyecto institucional, la conformación de un perfil de docentes, estudiantes, graduados, equipos técnicos y de la universidad en su totalidad, fuertemente orientada hacia las demandas y realidades de la comunidad en que se inscribe. Esta política institucional es uno de los pilares de sostén para la creación, mantenimiento y proyección de los programas que se realizan con niños/as y jóvenes. Esta idea de fuerte vinculación con el entorno se refuerza con la formación de un perfil de estudiantes universitarios socialmente comprometidos y con capacidad crítica, analítica y de gestión que les permita afrontar diversas demandas del contexto sociocultural local, regional y nacional.

Asumiéndose como un actor con responsabilidad social, la universidad concreta políticas y estrategias tendientes al abordaje de problemáticas locales en áreas diversas mediante convenios con instituciones comunitarias, empresas, organizaciones gremiales, educativas y organismos estatales tanto locales como nacionales e internacionales. Estos criterios fundacionales y rectores se hacen presentes tanto en el diseño de la oferta académica, como en las líneas de investigación y en la ejecución de programas destinados a atender a poblaciones usualmente alejadas de las universida-

des. Las actividades tradicionalmente identificadas como de “extensión a la comunidad”, son redefinidas por la UNLa como acciones de cooperación, y desde ésta perspectiva se crea en el año 2004, la Secretaría de Cooperación y Servicio Público. En este marco se desarrollan planes para mejorar la cooperación y el fortalecimiento de los vínculos con organizaciones de la comunidad. “Animate a animar” se define como una política pública del Estado, se trata de una actividad de cooperación que se desarrolla dentro de la Secretaría de Cooperación y Servicio Público.

El proyecto depende de la Secretaría de Cooperación y Servicio Público, que tiene cuatro direcciones: 1) la Dirección de Bienestar Estudiantil, 2) la Dirección de Educación Permanente, que trabajan todo lo que es capacitación para el empleo y mejoramiento de empleo, 3) la Secretaría de Cooperación Internacional, que hace mucho hincapié en la cooperación con universidades de Europa pero también con lo que tiene que ver con la región, Mercosur y demás, y tiene muchos programas de movilidad estudiantil y docente, sobre todo esos son los que han crecido en los últimos tiempos, y 4) la Dirección de Cooperación que seríamos nosotros. A veces nos dicen que somos como las relaciones públicas de la región porque trabajamos todo lo que tiene que ver con convenios, o sea, todos los convenios pasan por esta Dirección (Entrevista a la responsable de la Dirección de Cooperación, Carla Micele).

Los inicios del Programa Permanente se remontan hacia el año 2000 en un contexto de profunda crisis económica y social. Desde entonces y de manera ininterrumpida se desarrolla en la universidad un programa de verano denominado “Los derechos de los niños no se toman vacaciones”. Este programa se dirige a niños y niñas de 5 a 12 años de edad que provienen de instituciones geográficamente cercanas a la UNLa y propone actividades recreativas, culturales y deportivas que fomenten la búsqueda creativa de los participantes, así como la puesta en valor de su lugar en la sociedad. En el verano de 2013 participaron de esta propuesta 680 chicos y chicas.

Al hablar de cooperación no sólo nos referimos al uso de los elementos y herramientas que generan aprendizajes en los distintos talleres, sino que se trabaja fundamentalmente con los chicos en dar a conocer cuáles son sus Derechos, cómo ejercerlos, y cuál es su compromiso en ese ejercicio (Entrevista C. M.).

La propuesta ofrece a los niños y niñas el espacio físico de la universidad y los materiales necesarios para llevar a cabo los talleres. Pero la propuesta se asienta no sólo en la inclusión a partir del acceso a lo material, sino y fundamentalmente a partir de una

concepción que entiende a los chicos y chicas como sujetos de derecho. Esta visión es estimulada y promovida por los docentes a cargo de las actividades de los talleres que estimulan la apropiación simbólica y/o real mediante los contenidos y estrategias didácticas específicas en cada caso. Se trata de que los chicos y chicas accedan al espacio, a los materiales, a las actividades en tanto su derecho y que a su vez puedan reflexionar y comprender significativamente acerca de su sentido.

En el año 2010 y luego de la décima edición del programa de verano, comenzó a suceder que aquellos niños y niñas que ya tenían más de 12 años no podían continuar en las actividades planteadas en este programa. Desde la Secretaría de Cooperación y Servicio Público, a través de su Dirección de Cooperación, se decidió asumir un nuevo desafío: ya no sólo se invitaba a la UNLa a niños pequeños durante el mes de enero sino que se generó un nuevo espacio de actividades para este grupo de jóvenes de más de 12 años. Esta nueva acción significó la extensión en las ofertas de talleres durante los meses que abarca el ciclo lectivo escolar³⁴.

Así fue como se diseñó y dio comienzo en el año 2011 al programa permanente “La UNLa de los Jóvenes”. Este nuevo programa brinda la posibilidad de realizar actividades culturales, recreativas y educativas de forma absolutamente gratuita a los adolescentes que asisten a los comedores comunitarios que participaron del programa de verano y a todos aquellos adolescentes que estén interesados en la propuesta y quieran participar. Desde su creación y hasta la actualidad, durante los meses de abril a noviembre, aproximadamente 200 adolescentes de municipios cercanos a la UNLa participan de talleres, eventos musicales, culturales y recorridos por el predio. El eje que organiza y orienta esta propuesta es la difusión y el respeto a los principios plasmados en la Ley Provincial N° 13.298 de Promoción y Protección de los Derechos de los Niños, Niñas y Adolescentes; como así también la Convención sobre los Derechos de los Niños. El programa permanente “La UNLa de los jóvenes” es una política pública que fomenta, entre otras

³⁴ En la República Argentina el ciclo lectivo académico se desarrolla desde Marzo hasta Diciembre para los Niveles Inicial, Primaria y Secundaria, y de Abril hasta Noviembre para la Universidad.

cosas, mantener sus puertas abiertas desarrollando una intervención activa y sostenida de producción de conocimientos y cooperación direccionada a dar respuesta a las necesidades específicas de la región.

Es un programa que cada vez nos permitió articular más con diferentes sectores y áreas de la universidad, trabajamos con la carrera Audiovisión, con Educación, con Trabajo Social y con Enfermería, son las cuatro carreras con las que más fuertemente estamos trabajando. Y con Audiovisión específicamente armamos otras cuestiones, armamos voluntariados universitarios, actividades de intervención en las instituciones (Entrevista C. M.).

El programa “La UNLa de los jóvenes” establece y desarrolla acciones conjuntas entre las carreras que se dictan en la Universidad y la Secretaría de Cooperación. En este marco surge y se desarrolla la jornada “Animate a animar” que se inicia en el año 2011 como una de las acciones conjuntas entre la Licenciatura de Audiovisión y la Dirección de Cooperación. Surge con la intención de que los niños pudieran transitar / experimentar la realización de una pieza audiovisual utilizando la técnica de animación cuadro a cuadro en una sola jornada de trabajo, al largo de un día completo.

Figura 29.
UNLa. Pabellón José
Hernández construido
en una vieja estructura
ferroviaria.
Foto de la autora.



Figura 30.
Interior del edificio
alrededor de cuyo
patio se ubican oficinas
administrativas y aulas.
Foto de la autora.



4.3.2 Formación de los responsables y docentes del proyecto

La responsable de la Dirección de Cooperación Carla Micele (C. M.) es Licenciada en Psicología especialista en temáticas de salud mental e inclusión social y tiene una amplia trayectoria en el trabajo social en el territorio en el que se encuentra la UNLa. El proyecto “Animate a Animar” se encuentra a cargo de dos profesores de la Licenciatura en Audiovisión, María Victoria Rey (M.V.R.) y Alejandro Toutoudjian (A.T.) ambos cuentan con una amplia formación y trayectoria profesional en el campo de la realización audiovisual y en la enseñanza de las disciplinas audiovisuales.

Una parte fundamental del desarrollo de la actividad está a cargo de los estudiantes de la Licenciatura en Audiovisión que, de manera voluntaria, se inscriben para participar del proyecto. Para el desarrollo de la jornada asumen tareas pedagógicas tres educadoras sociales del equipo de la secretaría; también colaboran activamente en la logística, administración, organización y gestión de la jornada el personal no docente de la Secretaría de Cooperación y Servicio Público.

4.3.3 Destinatarios del proyecto

“Animate a Animar” es una de las numerosas actividades que se realizan en el marco de la Dirección de Cooperación, sus destinatarios son los chicos que provienen de comedores de la zona y de asociaciones civiles situadas en barrios de escasos recursos económicos. La coordinadora señala en relación con las instituciones con las que trabajan:

Algunos se constituyeron como comedores allá en la década del 1990, en donde estaba todo devastado y había que salir a dar una mano al barrio. Son señoras que han puesto el living de su casa, un espacio en su casa, no era que estaban mucho mejor pero, bueno... tomaron ahí la posta y empezaron a laburar. Son instituciones con las que nosotros seguimos trabajando durante todo el año y más ahora con el programa de los jóvenes donde ya hacemos algunas intervenciones con familias, hacemos seguimiento de algunos casos complicados en relación a alguna situación de vulnerabilidad (Entrevista C. M.).

Durante las entrevistas, los creadores de “Animate a animar” destacan en reiteradas oportunidades la perspectiva desde la cual abordan la tarea que desarrollan con niños/as. No se trata de reemplazar al Estado o la escuela en sus funciones, sino de ofrecer a los chicos y chicas nuevas experiencias y el acceso, físico y simbólico, a una institución que siempre fue lejana, inaccesible, casi ajena a sus familias y su entorno como lo es la universidad. Al analizar lo que ofrece la universidad la coordinadora expresa algunas distinciones con los tiempos y las funciones de la escolaridad formal:

No es que los docentes o la escuela no tengan esta mirada de poder generar algún proyecto que les sea interesante. Pero, nosotros tenemos ciertas libertades, no tenemos que seguir un plan prefijado, nosotros establecemos objetivos y podemos planificar una actividad determinada, pero tenemos todas las posibilidades de adaptarla al grupo, a las necesidades del pibe³⁵, la escuela no tiene esa ventaja que nosotros tenemos en ese punto, me parece (Entrevista C. M.).

Ahora bien, ¿por qué niños y jóvenes van a realizar actividades a la universidad que es una institución pensada para atender a la formación de jóvenes (no de niños y niñas)?. Para C. M. las acciones de cooperación que realizan se vinculan con la salud mental comunitaria.

³⁵ La denominación “pibe” para referirse a un niño en este caso es una forma afectuosa. La palabra pibe se emplea por lo general en espacios o instituciones que trabajan con chicos/as de barrios populares y en este contexto discursivo es un uso cuidadoso, respetuoso.

Yo lo estoy pensando del lado de la salud mental comunitaria. Justamente la universidad en el imaginario social no es una institución para menores de 18 años. Uno va a la universidad cuando ya terminó la secundaria; lo que nosotros estamos tratando de hacer desde la universidad es, primero, verla como una institución más amigable. Ser una institución más amigable es ser una institución que entre en el discurso de estas poblaciones que, generalmente, no tienen a la universidad como una opción en sus vidas, entonces, me parece que ese es uno de los grandes objetivos que tenemos desde todos los programas (Entrevista C. M.).

La universidad, en tanto institución social, debe ser incluida en el imaginario de aquellas poblaciones que históricamente no tuvieron acceso a la Educación Superior.

Otra de las cuestiones es, una vez que los chicos ya arribaron a la universidad y que empiezan a sentirse parte de este proyecto acompañarlos con diferentes opciones, que vuelvan a poner en valor la educación y el trabajo. La escuela, las escuelas incluidas la universidad como espacio de formación (Entrevista C. M.).

Alejandro T. destaca, a partir de un recuerdo personal, la importancia emocional de transitar experiencias relacionadas con los estudios superiores en la adolescencia y la infancia.

El centro atómico tenía, cuando yo estaba en la secundaria, un programa de educación los sábados a la mañana, en donde vos ibas y tenías una serie de experimentos y experiencias vinculadas a lo físico, lo químico y demás. La primera vez que vi helio líquido en mi vida fue ahí, agarró uno de los científicos y tiró helio líquido, y el helio líquido hizo lo mismo que hizo *Terminator II*, hizo así, *bop!* Siempre me acuerdo de esa experiencia porque fue super interesante, yo estaba haciendo la secundaria normal, tradicional, colegio técnico, pero en el colegio técnico no había helio líquido, porque es carísimo... y el sacó un poco de lo que usa todos los días para su laboratorio, en una práctica totalmente distinta donde te tenías que levantarte a las 7 de la mañana un sábado, o sea, ibas porque querías ir, yo viajaba dos horas en colectivo para llegar ahí, era por Mataderos y yo me acuerdo la experiencia maravillosa del tipo tirando helio líquido (Entrevista A.T.).

Los chicos y adolescentes destinatarios de las actividades, entre estas “Animate a animar” participan de forma voluntaria.

Eso es lo interesante, lo que queremos empezar a mover en los chicos. En este sentido algo que me parece fundamental es que ellos eligen venir y hacemos mucho hincapié en esto: la elección; porque elegir implica responsabilidad, implica que de alguna manera ellos están siendo parte de esa historia (Entrevista M.V.R.).

La propuesta de “Animate a animar” se difunde entre todas las organizaciones de la comunidad con la que trabajan, son diecisiete organizaciones del Partido de Lanús: Chingolo, Ceibo, Jardín, Villa Salada, y de Esteban Echeverría (perteneciente a Monte Grande, municipio vecino a Lanús donde se ubica la Universidad). Los chicos asisten a la jornada con un referente de la institución que los acompaña, la universidad paga el transporte (autobus) que lo traslada desde sus barrios.

La Coordinadora de Cooperación cuestiona la noción de población “vulnerable”.

Si bien trabajamos con poblaciones que están en una situación desfavorable o en desventaja económica, no los tomamos como vulnerables en el sentido peyorativo de la palabra. Yo me enoja mucho y peleo mucho con eso de incluir a las poblaciones vulnerables, no, todos somos vulnerables porque somos sujetos, porque vivimos” (Entrevista C. M.).

Y en esta dirección distingue una inclusión desde lo fáctico de una inclusión “discursiva”. La inclusión es de “ida y vuelta”.

Incluir desde lo fáctico si se quiere, y no desde lo discursivo y me parece que eso hace que nosotros también nos sintamos incluidos. Porque cuando uno va al barrio, hay como un ida y vuelta, estuvimos yendo a unas instituciones, cuando uno va al barrio también se siente como en casa (Entrevista C. M.).

Para la coordinadora uno de los propósitos es la comprensión mutua y cuestiona el rol de la universidad como “dador”, da un ejemplo en relación esta idea:

Me acuerdo que en un programa de verano había un nene de 7 años que el primer día vino de corbata, camisita y una corbata que se ve que era del papá porque era una corbata gigante y yo no me olvido nunca de ese pibito que venía muy contento. Después hablamos que viniera más cómodo porque con la corbata, la camisa no podía jugar, era verano... Pero digo, esto es un ejemplo que hace al imaginario, como nos ven. Nos plantamos como universidad y entendemos que todos tienen que entender nuestra lógica: no. Me parece que es necesario darnos ese trabajo de salir a la comunidad, de trabajar con ellos, de escuchar que necesitaban e ir como desarmando sus códigos también, ¿no? (Entrevista C. M.).

Otra noción que refieren al abordar la cuestión de los destinatarios, de la población con la que trabajan, es la de “anti-destino”, es decir desarmar la estrecha relación entre clase social y acceso educativo.

Claro, en un colegio en medio de Villa Albertina, donde ¡Que vas a ir vos a la universidad! Eso, me parece, es lo que estamos intentando modificar, al menos que puedan pensar en un abanico de posibilidades, no en esta cosa... a mí me gusta hablar del antidesestino, que no hay una cosa de oráculo, que porque sos de determinado lugar lo único que podés ser es o un excelente ingeniero o un cartonero, me parece que es lo que la vida te va dando y lo que vas construyendo con eso (Entrevista C. M.).

Es política de la universidad financiar este tipo de proyectos con la comunidad. Pero además existe un conjunto de empresas, entidades, fundaciones que colaboran; de esta manera en algunos casos el financiamiento es mixto. Parte de las tareas de la Dirección de Cooperación consiste en conseguir fondos para el financiamiento de las actividades. Resulta importante destacar que las actividades no dependen del financiamiento privado que se pueda conseguir, pero estos aportes redundan en la compra de más y mejores materiales para los talleres y las actividades.

4.3.4 Propósitos, objetivos

Los objetivos de “Animate a animar” se enuncian en diferentes esferas o niveles. Esta jornada de trabajo con niños/as y con estudiantes se inscribe en los propósitos que la universidad tiene en relación con la comunidad local y las metas de la Secretaría de Cooperación y Servicio Público. En este sentido, el objetivo de la actividad es poner en práctica, en acción, la relación universidad-comunidad de manera transversal, de cooperación, de “puentes de ida vuelta” que se distinguen claramente de las nociones de “caridad” o “extensión” más frecuentes. De ahí la participación de los estudiantes de la Carrera de Audiovisión como una parte central en la cooperación y la transmisión de saberes que circulan y se construyen en la institución universitaria. Se estima que los estudiantes también se forman y enriquecen en esta propuesta colaborativa.

Pero además, la jornada en sí misma tiene sus objetivos que se enuncian del siguiente modo en su proyecto escrito³⁶.

³⁶ Véase ANEXO DOCUMENTAL VI.

Objetivos Generales

- Vincular a los niños, desde la práctica, con el lenguaje audiovisual.
- Contribuir y motivar a la formación profesional y pedagógica de los estudiantes de la Licenciatura en Audiovisión.

Objetivos Específicos

- Capacitar a los niños en el uso de las nuevas tecnologías y en el lenguaje audiovisual.
- Promover la participación de estudiantes en los proyectos destinados a la comunidad.
- Realizar un taller intensivo de producción de piezas de animación con niños asistentes a comedores comunitarios de Avellaneda, Lanús y Lomas de Zamora.
- Realizar una muestra audiovisual con el resultado del trabajado realizado por los participantes.

Así, el profesor A.T. define como objetivo que los niños puedan transitar una experiencia de animación:

En “Animate a animar” más que nada el objetivo es que los chicos prueben animar con todo esto que nosotros les podemos dar para acompañarlos. Que transiten por una experiencia de animación, punto. Sería ridículo pretender más en un día (Entrevista A. T.).

Si bien los profesores destacan las limitaciones de una sola jornada de trabajo, a su vez la reconocen como un inicio, una experiencia que puede generar otras. María Victoria refiere una experiencia personal en relación con la animación:

Mateo (su hijo) desde los 8 años hace animación, jamás yo le expliqué nada y empezó a hacer unas animaciones, ahora las pone en *Youtube*, primero las mostraba en la cámara de fotos, está bien los padres están en el medio audiovisual pero yo jamás me senté a explicarle nada (Entrevista M.V. R.).

Destacan además el impacto de la experiencia en sus estudiantes de Licenciatura en Audiovisión a partir del reconocimiento de sus propios saberes, en esta actividad los estudiantes reconocen que saben mucho más de lo que creen saber. Entonces, los objetivos de la propuesta

se despliegan simultáneamente en varios surcos, los relativos a la relación comunidad-universidad, los específicamente vinculados con la animación y los concernientes a los estudiantes universitarios que reconocen sus propios saberes durante el proceso de planificar y participar de “Animate a animar”.

4.3.5 Contenidos de enseñanza. Selección y perspectivas

Durante la jornada los niños/a acompañados y guiados por los estudiantes y coordinados por los profesores universitarios realizan, en pequeños grupos, una pieza audiovisual de animación con la técnica de *stop motion* o cuadro a cuadro. La decisión de realizar una animación se vincula con dos cuestiones: en primer lugar aprovechar el bagaje de creatividad y experiencia en el campo de la plástica propio de la infancia³⁷ y en segundo lugar la versatilidad y la “magia” de las producciones que se realizan con esta técnica audiovisual.

Para cualquier adulto, a mi me pasa, ves esto y quedas maravillado. Lo queremos hacer con abuelos también, es mágico. Y de hecho hoy hablábamos con Ale, estábamos seleccionando materiales para la muestra de estudiantes y hay muchos estudiantes que después de participar en “Animate a animar” hacen trabajos en *stop motion*, nosotros acá vemos animación 3D, complejísimas desde el punto de vista técnico, y terminan haciendo técnicas más manuales (Entrevista M.V.R.).

Hay un fundamento teórico acerca de la importancia de enseñar y realizar animación en la carrera de Audiovisión, los inicios con Georges Méliés y otros pioneros; pero la realidad es que nos resulta a todos muy divertido (Entrevista A.T.).

La explicación teórica no está alejada de la diversión, Méliés también lo hacía porque le gustaba, y trae la fantasía, el humor (Entrevista M.V.R.).

Otro de los argumentos que exponen los profesores para la elección de la animación es que, según han observado, los chicos ya pueden anticipar e imaginar el movimiento, la acción cuando dibujan y modelan, les resulta muy factible realizar un muñeco que se desarma, desarticula, que se mueve. Pero además, la técnica posibilita comprender el funcionamiento básico del movimiento en el cine. Como parte de la actividad los niños/as observan una cinta de

³⁷ Aunque de manera sumamente heterogénea, en todas las escuelas Primarias de la República Argentina los niños/as reciben clases de Educación Plástica a cargo de un Profesor/a específico formado en este campo.

celuloide para ver los fotogramas y su relación con la generación de movimiento simulado que produce el cine. En esta instancia reconocen la relación entre los fotogramas y el movimiento. La técnica de Stop motion permite realizar esta acción.

Es la unión de la foto y el cine, en ese momento toman consciencia. No solo le pasa a los chicos sino a mucha gente, se asombran: Ah! pongo un montón de fotitos ... Y eso es lo maravilloso del Stop motion, la cosa concreta de entender porque sucede el movimiento, y en el primer acercamiento a lo audiovisual me parece alucinante que entiendan físicamente como se produce (Entrevista M.V.R.).

Otro de los elementos que destacan de su propuesta es la experimentación que les permiten las condiciones “de libertad” de la enseñanza no formal y los modos de transmisión experiencial que se activan a lo largo de la jornada de trabajo con los niños/as. En tanto profesores universitarios, esta jornada u otras experiencias de enseñanza no formal los llevan a reflexionar acerca de las fuertes motivaciones y las ganas que no siempre encuentran en las actividades de enseñanza formal.

Con las actividades extracurriculares, no formales, no sé cómo llamarlo, en general lo que aparece es estas ganas y lo que más trato de observar es como llevar estas ganas a la educación formal, es como que me pregunto, porque hay algo que... a mí, yo soy la misma persona que doy una materia en la carrera, porque a veces –a veces sí, a veces no– no llega esa misma esencia de las ganas (Entrevista A. T.).

La experiencia de “Animate a animar” los lleva a reflexionar acerca de su tarea docente y los modos de enseñanza que se despliegan en el marco de lo no formal:

Absolutamente, pero digo, cual podrían ser los mecanismos y es lo que yo trato de observar, permanentemente, para poder ver qué pasa en esos encuentros, en realidad ahora lo que más me estoy preguntando cuales son los objetivos y para mí no es casual que en “Animate a animar” el objetivo sea la experiencia, que después trae aparejado un montón de saberes y yo rescato para mí la experiencia de transitar estos talleres es como lo enseño, transitarlos como docente (Entrevista M.V. R.).

Un aspecto sumamente relevante es que a lo largo de esa jornada de trabajo los jóvenes estudiantes enuncian y explican conceptos a los pequeños. La teoría se transmite en función de la necesidad de resolución de una toma o un encuadre. La jornada propone una manera de transmisión de conceptos en el hacer.

Porque no es que los chicos en “Animate a animar” solo hacen animaciones, una de las cosas que nos olvidamos de contarte es que los estudiantes les van diciendo “esto se llama encuadre”, pero cuando están encuadrando, no es que primero van al pizarrón y les damos la teoría del encuadre, mientras están, aprovechando que los grupos son chiquitos es “esto se llama encuadre” ¿Y esto como se llama? Esto se llama así. Y esto lo podés hacer así o lo podés hacer asá. Y entonces ahí los estudiantes están dando su conocimiento (Entrevista A.T.).

Otro componente de la propuesta es el trabajo en grupo, la necesidad de generar diálogos, consensos, acuerdos. Esta tarea resulta especialmente compleja con todas las dimensiones técnicas y creativas puestas en juego. Así, los profesores definen la noción de “postura de autor”.

Uno de los pilares se basa en implementar una dinámica de trabajo centrada en la postura de autor que deseamos que tomen los niños/as. Es decir que en el proyecto prime su idea y postura estética ante el discurso que quieren construir. Mientras que los docentes deben hacer un trabajo de acompañamiento; analizando constantemente las posibilidades de concreción de esa idea (Entrevista A. T.).

Tomando en cuenta su formación centrada en lo audiovisual, los profesores plantean como un desafío la búsqueda de formas de enseñanza que den cuenta de sus posiciones teóricas, estéticas, tecnológicas, en este campo de trabajo. Buscan estrategias de trabajo pedagógico que potencien lo audiovisual.

Es un desafío como compatibilizar ese encuadre con la forma, como crear un sistema audiovisual que se relacione con lo educativo. Son las dos cosas, no es una o la otra, no es que solamente hablamos de andamiaje cultural, es que decimos también a ver cómo hacemos para que esta camarita funcione mejor o qué tipo de encuadre trabajamos mejor (Entrevista M.V. R.).

Definen la existencia y construcción permanente de una trama entre lo pedagógico y lo audiovisual que a su vez es puesta a revisión y discusión permanente:

Estamos en esa trama y que es constante, quizá la pata que tenemos menos desarrollada, los dos, en principio, es la pedagógica, digo menos desarrollada porque no es nuestra carrera base, lo fuimos aprendiendo después, entonces decimos (...), pero todo lo otro está en continua discusión, lo tenemos en discusión (Entrevista A. T.).

María Victoria introduce en la trama la expresión y el arte.

Yo que estudié cine porque es una disciplina artística, y hay algo de lo artístico por herencia familiar que obviamente me llama y a mí me atrajo esta disciplina, pero, en general, muchas de las cosas que planteo en relación a lo audiovisual lo planteo en relación al arte en general (Entrevista M.V. R.).

Y desde el campo de la educación y la salud Carla Micele señala, como otro componente de la propuesta pedagógica, la importancia de las expectativas de los adultos en relación a los niños y niñas que participan de esta actividad y la pasión en la tarea docente.

Estas experiencias me sirven para poder pensar o co-pensar con los alumnos en relación a algo que aprendí. Es innegable que si vos tenés expectativas sobre ese otro sujeto que está ahí del otro lado y podes entender que algo sabe así tenga 8 años, cambia la mirada y el rol desde tu lugar de docente. Seas docente desde el lugar que te pares para ser docente, yo siempre hablo del enseñante y el aprendiente y no del docente y el alumno. Me parece que el tema de las expectativas, de ser apasionado con lo que uno hace, me parece que poner pasión, disfrutar, que no te pese un sábado a la tarde, eso hace que uno también lo pueda empezar a vivenciar de otra manera (Entrevista C. M.).

Vincula el modo de trabajo con las intervenciones en salud mental y en salud comunitaria.

Yo pienso y pienso todo el tiempo en cómo uno puede darles lugares más saludables de esparcimiento, salud completa no existe pero sí lo que puede haber son espacios mucho más saludables. Eso me parece que es una buena mirada, sobre todo si pensamos en adolescentes y en niños en situación de pobreza que están en un contexto que parece que todo es oscuro, que no hay salida, poder propiciar espacios que ellos puedan entender que hay mucho para hacer, me parece que es pensar darles otra oportunidad (Entrevista C. M.).

Los profesores de “Animate a animar” destacan además la relación de este proyecto con otros espacios de creación artística inclusiva, por ejemplo la inclusión de la banda sonora en el año 2012 ejecutada por la Orquesta Infantil de Lanús³⁸. En dicha oportunidad los estudiantes de Audiovisión tuvieron una participación activa para su desarrollo. La grabación se llevó a cabo en el estudio de sonido profesional que dispone la universidad. Se trata de un espacio de altísima calidad técnica y profesional que se usa en ocasiones especiales.

³⁸ Perteneciente al Programa Social de Orquestas y Bandas Infantiles y Juveniles destinado a favorecer la integración sociocultural de niños y jóvenes en situación de vulnerabilidad.

Otro aspecto que destacan de su propuesta pedagógica es la inclusión de las familias. A fin del ciclo lectivo, los familiares de los niños/as que participaron en “Animate a animar” asisten a una fiesta en la que se exhiben los cortos realizados. Esta se realiza en el auditorio y es una ocasión en la que muchos de los asistentes ingresan por primera vez a un edificio de la universidad. En esta ocasión se entrega a cada niño/a un DVD con sus obras.

4.3.6 Los materiales. Crear con tecnología, los “recursos próximos”

Los niños y niñas durante la jornada de “Animate a animar” utilizan las instalaciones y equipamientos que emplea la Universidad de Lanús para la formación de los Licenciados en Audiovisión. Se trata de material tecnológico de última generación y de alto costo económico. Asimismo, la Dirección de Cooperación cuenta con sus propias herramientas, dispositivos y otros insumos de trabajo. El uso de materiales de calidad para realizar actividades con los niños/as provenientes de barrios desfavorecidos forma parte de las decisiones de índole pedagógica que asume el proyecto. La coordinadora lo explicita así:

En general, hasta ahora, siempre preferimos que la calidad esté por encima, somos muy agrandados con las cosas que compramos, los elementos de audiovisión son fabulosos, compramos unas cámaras fabulosas, los elementos de percusión son de lo mejor que se puede comprar, el profesor nos ha dicho en algún momento “no necesitamos tanta calidad para aprender”, pero no importa, nosotros tratamos de darles lo mejor (Entrevista C. M.).

El profesor de Audiovisión explica como en la práctica se emplean diferentes herramientas tecnológicas de acuerdo a los propósitos que persiguen e introduce la noción de “recursos próximos”. Además de los equipos profesionales promueven el uso de celulares y cámaras hogareñas accesibles a los chicos en su vida cotidiana:

En audiovisión tenemos dos tipos de elementos, los que podrían acercarse a lo profesional y tenemos camaritas de batalla porque nosotros trabajamos mucho con la política de trabajar con los recursos próximos y entendemos que un chico puede tener cercano un celular que se puede acercar mucho a una camarita hogareña, y entonces lo que hacemos es trabajar muy fuerte con esa camarita hogareña, mucho. Todas estas imágenes que ves acá están trabajadas con la cámara hogareña, con varias, tenemos tres, trabajamos la exposición, trabajamos el color... (me señala fotografías realizadas por los adolescentes) (Entrevista A.T.).

Los profesores destacan la importancia de explorar y conocer las posibilidades de las herramientas tecnológicas más que atender a su costo económico:

(...) entonces lo que le decimos es que lo más importante no es tener la cámara más cara sino saber qué hago con lo que tengo, eso nosotros lo llamamos recursos próximos. De hecho también tuvimos trabajos con cámaras más pro, que obviamente deslumbran y se hicieron pero dijimos: nunca dejemos de registrar también con las otras porque capaz que las otras son las que registran lo más interesante porque no son, supuestamente, la cámara principal (Entrevista A. T.).

Un aspecto que destacan es el cuidado y la responsabilidad de los chicos en el uso de los materiales. En todos los casos el material se cuida mucho durante la jornada de trabajo. Asimismo señalan la importancia de que aún siendo muy pequeños accedan a las herramientas que les brinda la universidad como un derecho que implica la responsabilidad de cuidarlas. La profesora refiere como un elemento de accesibilidad y democratización la disponibilidad tecnológica y el abaratamiento de los equipos para la realización audiovisual.

El advenimiento digital también nos ayudó mucho, hay una brecha grandísima entre todo lo analógico, que era como cuando estudiábamos nosotros, nosotros estudiamos con lo analógico y era muy caro, inaccesible y no te alcanzaba con una sola plataforma, no había plataformas hogareñas (Entrevista M.V. R.).

Si bien los profesores reconocen los componentes artesanales, materiales, de la animación cuadro a cuadro, destacan el lugar de la tecnología en la realización audiovisual como un componente ineludible y dan ejemplos en relación con los cambios profundos producidos en los últimos años:

(...) hay una aparatología atrás que me sostiene todo esto, está la práctica, está el acceso a audiovisuales. Cuando yo vi “el ciudadano “acá adentro de la universidad, me la prestaron 4 horas, la película dura dos horas diez, me la prestaron y la tuve que devolver, era en VHS, porque fue alquilada en Liberarte, porque no estaba en los videoclubes (Entrevista A. T.).

Destacan, en relación con la disponibilidad tecnológica en la que están inmersos los chicos, la posibilidad de elegir cómo usarlo, qué hacer con los dispositivos que me rodean. La experiencia de creación además los sitúa en un nuevo lugar al mirar y reconocer en las publicidades, por ejemplo, el uso de la animación. Este cambio de mirada se da a partir del pasaje de ser espectadores

a ser realizadores, creadores. Nuevamente destacan la importancia de la participación comunitaria y la visión de transversalidad que permite usos de la tecnología, absolutamente necesarios, pero de maneras genuinas y pertinentes, tanto para los chicos participantes como para sus familias.

4.3.7 Disposición del tiempo y el espacio

“Animate a animar” se desarrolla en una jornada intensiva, un sábado desde las 10 hasta las 18 hs. para los niños y niñas y desde las 9 hs. hasta las 19 hs. para los estudiantes de Audiovisión. Además forma parte de la actividad un encuentro, una fiesta, en la que se exhiben los cortos realizados en el Auditorio de la Universidad. En esta oportunidad se invita a los niños/as y las familias a que participen, y se le entrega a cada niño/a un DVD con la totalidad de los cortos compilados por los estudiantes de Audiovisión.

¿La dinámica de usar una jornada intensiva fue pensada como una “limitación” para crear como una variable de creación artística?

Si, sucede algo de esto. Si, tengo este tiempo, tengo estos materiales, tengo estos recursos, sé esto y con esto tengo que construir un audiovisual. Pero inicialmente surgió casi de casualidad porque en un principio iba a ser, bueno, hagámoslo en tres o cuatro jornadas pero se nos superponía con otro evento, entonces dijimos hagamos uno intensivo, y si bien corremos o hay cosas que podrían haber quedado mejor tiene la magia de que en un día estuvimos juntos y salió esto (Entrevista M.V. R.).

Los estudiantes son los encargados de regular el uso del tiempo de la producción con los chicos, y esta tarea implica la toma de decisiones para acotar, definir los pasos en la realización. Pero así como deben resolver las tareas en un tiempo relativamente corto, también es una dificultad que terminen demasiado pronto y los niños y niñas se queden sin tareas.

Hablamos previamente con los estudiantes, bueno, esto tiene que terminarse con lo cual, acoten, propónganse cosas cortitas, si les sobra tiempo hagan animación de los nombres - viste que algunos animaron también, esos son los que terminaron antes- Tenemos este *back up*, si les sobra tiempo, porque nunca estar dando vueltas sin que tengan algo para hacer porque empiezan a rebotar contra las paredes, se aburren en dos segundos- pero apuntemos a algo chiquito que sabemos que lo podemos terminar y si sobra tiempo seguimos, vamos al estudio a grabar más sonidos que quieran grabar (Entrevista A. T.).

Los profesores coordinan la tarea de los estudiantes con los niños/as y van marcando a lo largo de la jornada el cronograma pautado minuciosamente.

Y lo que vamos haciendo nosotros con los estudiantes de Audiovisión es ir marcándoles el tiempo, mira que quedan dos horas para almorzar, anda cerrando, ¿cómo estás?. O sea, hay una dinámica. Estamos, no es que los dejamos solos, son el referente de ese grupo, de hecho, una de las cosas que sucede el día de la exhibición es que les dicen señó, esta práctica de la escuela se repite acá, señó o profe (Entrevista M.V. R.).

La limitación del tiempo es también asumida por los responsables de “Animate” como una posibilidad creativa. El hacer produce una inercia y es bueno no cortarla, aprovecharla.

Es que cuando hay una inercia de hacer, vos arrancas haciendo y frenarlo, es como decirte estamos en lo mejor del baile vámonos ahora, no, estamos todos bailando sigamos bailando, si está todo bien (Entrevista A. T.).

María Victoria señala la diversidad de roles que se necesitan en la producción audiovisual y la división de tareas como parte de la dinámica de aprovechamiento de los tiempos.

La producción cinematográfica o audiovisual es un proceso largo, es un proceso que tiene muchas etapas, y me parece que lo que tiene de interesante, vos decís, ¿porque a todo el mundo le gusta y se engancha?, porque tenés miles de roles, hay muchísimos roles para cubrir. Vos ves que algunos chicos se enganchan haciendo, recortando, y otros te dicen “yo voy a sacar la foto” “Yo voy a armar el trípode” y otro se fascina agarrando el micrófono y grabando, todos participan de todo, pero claramente a algunos le gusta más una cosa que otra (Entrevista M.V. R.).

Para los profesores el uso de los tiempos está directamente relacionado con la secuenciación de tareas y las dinámicas grupales que esto produce. Debe generarse cooperación para que la tarea pueda llevarse a cabo por etapas.

Y etapas también, ahora hacemos esto, después tenemos que hacer esto y después aquello otro, o sea, hay una etapa en la producción audiovisual que hay que cumplirla porque, no es que es requisito, porque sino no se puede, porque está fuera de la curricula, sino porque si no tenés esos elementos no podes seguir adelante (Entrevista A. T.).

Llegar al paso siguiente es el elemento que regula la tarea:

Entonces, apuremos esta etapa para seguir con la otra, ojo que nos queda poco tiempo para aquella otra. Ahí es donde entra la experiencia de los estudiantes de audio que van regulando: bueno, está bien, vamos a dejarlo así... o ahí meten un poquito de mano y le terminan de armar la pelota, o bueno, vamos a resolverlo de esta manera (Entrevista A.T.).

Los estudiantes, en algunas ocasiones, se detienen en elementos pequeños, en cuestiones minuciosas, es allí donde sus profesores intervienen acotando y también ayudando en la resolución. La experiencia les permitió adquirir criterios para el uso del tiempo, aun dejando algunos detalles de lado.

Ahí es también donde entramos nosotros porque tal vez minuciosidad de un estudiante de audio es extremo porque así está formado, y entonces nosotros decimos, bueno, listo. En la primera experiencia, una de las cosas que paso fue que uno de los estudiantes de audio se copó haciendo una moto, el de la moto extra-terrestre, con una cajita de jugo Cepita y estuvo una hora y media con la cajita, claro, nosotros no teníamos experiencia y dijimos, mirá que lindo se copó con la cajita... no terminaron de cerrar todo el audiovisual, nos costó un montón, ahora, yo que debería decir para la próxima: cortá con la de jugo Cepita, resuelvo de otra manera, no tardes tres horas en hacer la moto. Aquí es donde esta parte de nuestra experiencia en el desarrollo del producto (Entrevista A.T.).

Figura 31.
El choque. "Animate a
animar" Edición 2011



Carla Micele señala la relación entre los tiempos y el aprendizaje deseado. Toda la dinámica es una maquinaria que tira en la misma dirección, los saberes de todos se conjugan y se potencian.

Hay algunas cosas que, a veces mirándolas puedes reconocer: se produce un mecanismo de poder disfrutar de lo que se está haciendo, donde hay tiempos, donde hay objetivos, pero que no va en pos del tiempo y el objetivo, sino en pos de que el aprendizaje se produzca. (...) ponen todo como en la olla, ponen los docentes, los estudiantes y los pibes también ponen su ingrediente en esa olla, entonces es como un saber hacer compartido, ¿no? (Entrevista C. M.).

Si bien el tiempo de tarea con los niños es una jornada, la planificación previa y toda la organización implican varias jornadas de trabajo. Además, los estudiantes de audiovisión emplean tiempo en la compaginación completa de la totalidad de las piezas audiovisuales. En lo que refiere al espacio, una de las características más salientes de esta propuesta es que se realiza en las instalaciones de la universidad. La comunidad, los niños y sus familias tienen un imaginario social (construido históricamente) de la universidad como un espacio de élite inaccesible en todos los sentidos, ajeno. Uno de los objetivos de la localización de la jornada es que los niños y niñas puedan reconocer la universidad como un espacio que forma parte de lo público, que les pertenece.

(...) que vivan la universidad como propia. Hay una investigación que se hizo en el barrio y por eso se tiró parte de la pared y se puso reja, porque la gente no sabía si esta universidad era pública o privada o qué había acá adentro. Como este predio fue un espacio abandonado durante mucho tiempo, todo el barrio, toda la zona estaba muy devaluada, no solo económicamente sino que era fea, era mugrosa, no transitaba gente, no estaba iluminada y de repente cayeron por día, no sé, dos mil personas que van y vienen todos los días y para el barrio es un cambio enorme (Entrevista C. M.).

Los vecinos de la zona no reconocen el espacio de la universidad como un espacio público ya que se trata de un espacio limpio, ordenado. Durante años la imagen de lo público se asoció al descuido y al deterioro. Los niños, niñas y adolescentes han aprendido una idea de lo público muy ligada a la decadencia. Es posible que esta imagen de lo público sea la causante del “enojo” que manifiestan con instituciones como la escuela, la universidad debe ayudar a revertir esa representación.

Es que esa imagen ha sido transmitida a los pibes, esa imagen de que lo público es lo deteriorado, por eso yo te decía del enojo que tienen ellos con la escuela, que ni siquiera saben muy bien porque, cuando uno se sienta a hablar con ellos y conversa reconoce algunas causas de estos enojos. La universidad no es la que tiene todas las verdades y la única que puede decir algo sobre lo público y sus derechos, pero me parece que hay que empezar a ver qué está pasando en otros lados, que les pasa a ellos (Entrevista C. M.).

El uso de las instalaciones de la universidad obedece a cuestiones de índole práctica pero fundamentalmente a un posicionamiento del proyecto y de la institución que propone el acceso simbólico a ese espacio público. El hermoso campus de la universidad es para uso también de la comunidad.

4.3.8 Los saberes (previos) de los niños y de los estudiantes universitarios

La convocatoria a participar en la jornada “Animate a animar” se realiza en los comedores comunitarios, en esta invitación se solicita que los niños/as que deseen asistir tengan algún interés por el dibujo, la pintura.

Lo que pedimos cuando armamos las convocatorias a los nenes, o sea cuando trabajamos con los comedores, que sean chicos y chicas que les guste pintar y dibujar, o sea, no son chicos que vengan a jugar a la pelota.

Me parece que en eso somos muy sinceros con los pibes, una de las cosas que los chicos traen es la gran capacidad de jugar, que les guste dibujar, que les guste pintar, esos me parece que son los elementos importantes con lo que ellos vienen (Entrevista A. T.).

Los profesores destacan además, como una capacidad o saber que traen los niños, su disposición al trabajo grupal:

Cosas que te puedo decir que traen es que son pibes que tienen formas de vincularse con otros, no es una población en la que los chicos vengan y tengas que estar cuatro de las seis horas tratando de desarmar conflictos internos, entonces me parece que hay todo un trabajo que la escuela, que la familia y que el referente del comedor vienen haciendo con esas cuestiones (Entrevista C. M.).

A partir de las investigaciones que se realizan en la Dirección de Cooperación es posible establecer las expectativas y las imágenes que tienen los niños/as y adolescentes de los barrios cercanos acerca de la Universidad de Lanús.

De hecho saben que van a la universidad, no se les dice van a la escuela grande, porque hubo una época en que era: vienen a la escuela grande. No, es la universidad y les preguntamos, ¿ustedes que se imaginan que se hace acá?. Los chicos responden que se estudia mucho, que es todo muy difícil, eso es lo que en general aparece, y después eso va cambiando un poco (Entrevista C. M.).

A partir de las actividades y talleres que se realizan con una frecuencia semanal con los adolescentes estas representaciones se van modificando y son cada vez mayores los niveles de participación y pertenencia. En la jornada de “Animate a animar”, algunos adolescente (que asisten a las actividades semanales) participan en calidad de ayudantes en la sonorización; en la edición 2012 realizaron parte del registro fotográfico de la actividad.

Por otra parte, uno de los elementos que los profesores destacan entre los saberes y actitudes de los chicos es su libertad expresiva y el valor que asignan a la creación propia.

Y además, alguna vez lo hablamos con Alejandro, y uno lo ve con los chicos, cuando un chico dibuja un monigote, lo ve, y jamás se pone a comparar con el dibujo de un pintor y dice esto es menos. El valor que tiene ese monigote es insuperable porque es de él, y yo creo que a veces los adultos nos ponemos parámetros ... y perdemos libertad creativa en ese camino (Entrevista M.V. R.).

Cabe destacar además que sucede con los aprendizaje de los estudiantes de Audiovisión en “Animate a animar”. Los profesores señalan que asumir la posición docente implica para los estudiantes una toma de conciencia de sus propios conocimientos. Los conocimientos se reorganizan para ser transmitidos y para llevar a cabo el rol de acompañamiento de los niños/as. A su vez, esta tarea les da seguridad, crecen, los ubica en otro lugar.

4.3.9 Hacia una caracterización de la animación realizada por niños y niñas

En el transcurso de la jornada los chicos deben realizar una pequeña pieza audiovisual. Para eso la consigna de trabajo es que piensen en una situación. No piden una historia, porque esta consigna implicaría más desarrollo, más tiempo. A partir de esta indicación los chicos generan breves escenas. Así surgen ideas como “La momia roba - caras” o el baile de Thriller de Michel Jackson. Las consignas apuntan también a que los chicos no se limiten o auto-censuren:

Y también en la charla introductoria les decimos, chicos no tienen que contar cosas preciosas, pueden contar cosas vomitivas, a todos... yo les digo en mi casa yo tuve a mis tres hijos vomitando al mismo tiempo... y esas son cosas reales, también, si las quieren contar (Entrevista M.V. R.).

Los profesores señalan que habilitan expresamente a que introduzcan situaciones de la vida cotidiana. Encuentran como una virtud de la creación infantil convertir algo asqueroso en una producción “preciosa”. Una de las claves consiste en dar permisos.

Me parece que tiene que ver con nuestros diques tan formales en la universidad, y ellos a veces creen que deben ponerse serios. Me parece que no nos sorprendemos tampoco en el sentido que no nos horrorizamos de cuestiones, no sé, el vómito, a mí me pareció buenísimo porque hicieron una cosa preciosa de una cosa asquerosa. Y no nos horroriza... me parece que tenemos ... que nos permitimos que están cosas pasen (Entrevista A. T.).

Figura 32.
El vómito. “Animate a animar” Edición 2011.



Al comparar las producciones de los chicos que tienen entre 6 y 12 años de edad y la de sus estudiantes universitarios que tienen alrededor de 20 años señalan como diferencias relevantes: un trabajo más refinado en las búsquedas estéticas y la estructura dramática. En algunos casos los estudiantes mayores tienen prejuicios vinculados con la profesión y con la condición de evaluación de sus trabajos en el marco de una materia que deben aprobar. Lo que se realiza en “Animate a animar” se vincula con el oficio audiovisual que tiene mucho de experimentación, de ensayo y error en la realización, en ese sentido comparten elementos con los chicos.

Hay una diferencia que marcamos mucho nosotros entre el oficio y la profesión. El realizador tiene una parte de oficio y una parte de profesión, y aquí, en la universidad les damos la parte de profesión, no de oficio, entonces, de repente que él o ella agarre un pedazo de plastilina, y empiecen a probar y empiecen a moldear...

La producción audiovisual requiere oficio, por ejemplo, como se ilumina este espacio para que quede de determinada manera, yo te lo puedo dar en teoría, hay un apunte que habla de eso pero después vos decís, es esto, pongamos esta luz, demos vuelta aquello, usemos un papel para allá, eso tiene que ver con el hacer... Y con la experiencia. Uno se vuelve realizador, también, realizando. La reflexión sirve para la profesión, sí, para el oficio, no (Entrevista A. T.).

Otro aspecto que destacan los profesores, a fin de caracterizar el trabajo de los niños/as, es que una vez que realizaron un objeto o un dibujo este indefectiblemente debe entrar en el corto. Esto hace que a veces las historias parezcan un poco incongruentes o tengan narrativas aditivas, abiertas, no lineales.

4.3.10 Pre - Jornada “Animate a animar”. Planificación, la participación de los estudiantes

Resulta importante señalar la implicancia personal en el proyecto de todos los actores involucrados en “Animate a animar” esto va desde los directores de carrera hasta los estudiantes.

Hace año y medio asumió un nuevo director en la Carrera de Audiovisión dijo textual en la reunión de presentación: que Audiovisión va a trabajar en dos grandes líneas, una investigación y otra cooperación. Entonces ahora tenemos como cierto aval, respaldo y sobre todo hay que presentarle todos los proyectos que estamos haciendo pero las convocatorias son abiertas, son públicas, a los estudiantes se les envía por mail, es parte de la política que tomó la dirección desde hace un año y medio, una de las patas es Audiovisión (Entrevista C. M.).

Un aspecto fundamental es la participación voluntaria de los estudiantes. Los profesores destacan el interés y el entusiasmo de sus jóvenes estudiantes en esta tarea. Una de las tareas del equipo de docentes es formar a los jóvenes estudiantes para que lleven a cabo la jornada de “Animate a animar”. Entre los aspectos a abordar con los jóvenes estudiantes de la Licenciatura en Audiovisión se destaca el foco en los niños/as y sus necesidades, más que el producto final, y las cuestiones vinculadas con los prejuicios. Se procura que los jóvenes estudiantes universitarios puedan verlos y tratarlos como niños desarmando la noción de la extensión como caridad.

Trabajamos con los estudiantes de audio la idea de trabajo colaborativo, siempre piensen en el grupo, no se concentren en la obra, porque una de las cosas que puede pasar es que se concentran en hacer el audiovisual y chau los nenes (Entrevista A. T.). Y que también, para que no se generen cuestiones de prejuicio, los pibes que vienen son nenes de entre 8 y 12 años, que les pasan las cosas que les pasan a todos los

nenes de esa edad del mundo, no? (Entrevista C. M).

Lo que sucedió con la convocatoria a los estudiantes fue la primera gran sorpresa. Evidentemente estaba faltando, una vía para canalizar estas ganas que tienen los estudiantes de devolver todo lo que reciben acá, porque nos perseguían por los pasillos: ¿sí se hace?. Y yo me enteré tarde pero ¿me puedo anotar? (Entrevista M.V. R.).

La participación de los estudiantes surgió en primer lugar como una necesidad organizativa, pero luego de la primera edición los profesores pudieron reconocer todas las implicancias formativas de esta participación.

Es maravilloso lo que pasó con los estudiantes (...) y para nosotros fue, bueno, vamos a trabajar con chicos, que no es lo que hacemos habitualmente, entonces dijimos, tengamos muchos estudiantes, que cada tres chicos haya un estudiante, por dos cosas, una para estar más tranquilos nosotros y otra para tener este trabajo cercano que nos parecía bueno armar grupitos, donde están juntos y la verdad, que nos funcionó bárbaro, y a partir de ahí, todos los “Animate a animar” y los trabajos con los adolescentes, muchos estudiantes que están super dispuestos, además, porque funciona, es muy lindo así (Entrevista M.V.R.).

La convocatoria a los estudiantes se realiza atendiendo a ciertos criterios.

Generalmente para las convocatorias tenemos un requisito de cantidad de materias porque necesitamos que, aparte de imagen, sepan manejar los programas. Tenemos roles y requisitos, para este rol necesitamos tantas personas con estos requisitos. Por eso hacemos una planificación previa de que es lo que vamos a hacer y qué es lo que vamos a necesitar (Entrevista M.V. R.).

Los estudiantes participan en dos jornadas de trabajo previas en las que planifican conjuntamente con los profesores las actividades y las tareas que llevarán a cabo. En este marco se explica que se espera de ellos y se concretan acuerdos de diferente tipo. Allí se aborda la educación audiovisual en el ámbito público, se tratan sus representaciones acerca de los chicos que vienen de los barrios desfavorecidos, las posibilidades creativas y las ideas involucradas en que los chicos/as realicen actividades en el entorno físico de la universidad como un derecho. También se tratan algunas cuestiones ligadas a los prejuicios en relación con la pobreza. En el encuentro se abordan también las expectativas de los estudiantes y se conversa acerca su propia infancia no tan lejana.

(...) que es lo que nosotros esperamos de ellos en relación a cuestiones de cuidado, cosas que te pueden aparecer con un niño y son reacciones de un niño y que no la tenés que sentir como que te la están haciendo a vos, digamos (Entrevista M.V. R.).

Asimismo, se coordinan cuestiones de orden práctico y logístico. Durante la jornada los chicos están acompañados por educadoras sociales o referentes de sus barrios que asisten en diferente tipo de tareas.

Nunca pasó absolutamente nada, también el programa tiene... hay profes que están acompañándonos que los llevan al baño, cosas que para nosotros son... las 20 veces que quieren ir al baño hay gente para ayudarlos a ir al baño, eso no es nada menor, en el momento en que comemos todos juntos las hamburguesas con papas fritas, estamos todos nosotros, los estudiantes y están los otros profes que colaboran, y son cosas importantísimas (Entrevista A.T.).

Intervienen en esos momentos de berrinche y enojo que cualquier pibe puede tener: porque no le prestó, porque se enojo... (Entrevista C. M.).

A la reunión informativa para los estudiantes que participarán de forma voluntaria en “Animate a animar” asisten catorce estudiantes³⁹. Estos pertenecen a diferentes años de la carrera, entonces para comenzar se presentan y cada uno cuenta su motivación para participar.

A lo largo del encuentro abordan las siguientes cuestiones:

a. Cuestiones logísticas

- El cronograma del día, horarios. Cantidad de niños inscriptos (entre 50 y 60) entre 6 y 12 años de edad.
- Personal que va a asistir y ayudar, (educadoras sociales de la universidad y mamás voluntarias de los comedores barriales).
- Los transportes.
- Los horarios de almuerzo, merienda.

³⁹ Este apartado se elabora a partir de la observación de la jornada realizada el sábado 24 de Septiembre de 2013 en la UNLa de 10 a 13 hs.

b. Cuestiones pedagógicas

- Conversan acerca del lenguaje que traen los chicos de sus barrios, la importancia de respetarlos. La organización grupal. La comunicación con los chicos y chicas.
- La importancia de guiar pero no modificar sus ideas.
- La disposición de materiales. La secuencia didáctica.
- Establecen los materiales de plástica que se dispondrán y solicitan a los estudiantes la posibilidad de prestar sus cámaras fotográficas hogareñas ya que son muchos chicos y no alcanzan con las que cuentan habitualmente.

c. Cuestiones audiovisuales

- Programas, sistema de carga del material.
- La edición y el respeto por las demandas de los chicos. “ustedes van a ser los operadores de los chicos”.
- Conversan acerca de la iluminación. Establecen una velocidad de animación de 8 cuadros por segundo.
- Determinan y acuerdan la creación de carpetas y su etiquetado para guardar el material en el disco media.
- Definen la rotación por el aula de sonido y las actividades para experimentar con el sonido que se realizarán allí.
- Para finalizar definen la realización de los créditos.

A lo largo de todo el encuentro se tratan simultáneamente cuestiones de índole pedagógica, organizativa, audiovisual y fundamentalmente la actitud de guía y respeto a las ideas de los niños y niñas. Se refieren ejemplos de ediciones anteriores y se abordan todas las inquietudes de los estudiantes. La jornada finaliza con los jóvenes expresando sus ganas, su entusiasmo y algunos de sus temores. Los profesores concluyen agradeciendo, destacando la importancia de su participación y pidiéndoles “compromiso y buena onda”.

4.3.11 La propuesta didáctica. La secuencia de actividades en la Jornada “Animate a animar”

Si bien la jornada tiene una secuencia básica que se replica en cada edición, cada año se revisan, ajustan y definen nuevas acciones. Al inicio de año se establece el calendario y se planifica tomando como punto de partida la evaluación de lo realizado el año anterior. Así, como ya se mencionó, en el año 2012 la banda de sonido de los cortos realizados por los niños/as fue grabada por la orquesta de niños y adolescentes que funciona en la universidad, la orquesta grabó las pistas de cuatro temas musicales y los niños elegían cuál incluir en su corto. En la edición 2013 se decidió que los mismos chicos y chicas que realizan las imágenes trabajaran en la creación de los sonidos de sus cortos. A continuación se presenta la jornada de trabajo realizada en el año 2013. En esta se observó el desarrollo de las siguientes etapas:

- Preparativos antes de la llegada de los niños.
- Llegada de los niños y niñas a la UNLa.
- Observación de rollo filmico. Explicación del concepto de fotograma.
- Organización de pequeños grupos de trabajo. Definición de la idea.
- Elaboración plástica de fondos, figuras, muñecos.
- Armado del set. Animación y registro fotográfico.
- Grabación de la banda de sonido.
- Edición.
- Foto final, despedida.

• *Preparativos antes de la llegada de los niños*

Los estudiantes (15 jóvenes) son citados a las 9 de la mañana para organizar materiales, equipos y el espacio del aula para la llegada de los niños/as. En el aula de informática (la que ellos emplean en sus clases de Audiovisión) crean carpetas para el volcado del material de registro (imagen y audio) que realizarán los niños/as. En las máquinas está instalado el programa Adobe Premiere CS 5 ó CS6, que utilizan los estudiantes para sus trabajos. Los estudiantes configuran y establecen parámetros comunes para la edición.

Figura 33.
Los estudiantes preparan el
equipamiento informático
que emplearán para editar
con los niños/as.
Foto de la autora.



Luego se reúnen en el amplio salón de taller donde se llevará a cabo la actividad. Los profesores organizan la tarea con indicaciones técnicas “formateen las memorias de las cámaras” así, configuran las cámaras fotográficas (“setean”) en 16/9 y convergen todas las cámaras en la misma frecuencia. Los docentes también dan pautas en relación con el uso del espacio y señalan la importancia de mantener el orden a lo largo de la jornada.

El clima de trabajo de los estudiantes es muy tranquilo, hacen preguntas a sus profesoras y trabajan conjuntamente. Discuten acerca de la cantidad de fotos por segundo ideal para la animación, 12 fotos, y conversan acerca de los planos para las tomas. Cabe destacar aquí que los estudiantes tratan en menor medida las cuestiones plásticas de la animación, se centran en sus componentes técnicos que conocen y manejan por su formación.

Los jóvenes acomodan el mobiliario del salón, ordenan y disponen los materiales de plástica para que queden expuestos y accesibles a simple vista. Como se trata de materiales que no emplean habitualmente en su carrera, los profesores los repasan uno a uno, los nombran, recuerdan entre todos como se mezclan los colores. Una de las estudiantes pregunta si los chicos se pueden llevar los materiales que sobren a su casa, la profesora responde que sí, se podrán llevar parte de estos, pero aclara que los van a repartir al final del día. Los estudiantes

bromean acerca de si ellos también entran en esa definición. Los jóvenes realizan de manera muy ordenada y seria –“profesional”– la organización de los materiales plásticos y de los dispositivos técnicos. Mientras tanto van conversando cálidamente con sus profesores.

En otra mesa ubican los equipos tecnológicos: cámaras fotográficas y trípodes. Los jóvenes revisan las cargas de baterías y chequean su correcto funcionamiento.

Figura 34.
Las estudiantes
exploran y ordenan el
material plástico.
Foto de la autora.



Figura 35.
Los estudiantes
disponen el equipamiento
tecnológico que utilizarán
a lo largo de la jornada.
Foto de la autora.



• Llegada de los niños/as a la UNLa

A las 10.10 de la mañana llegan los chicos y chicas de los barrios a la universidad, van acompañados de las educadoras sociales que forman parte del equipo de Cooperación y Servicio Público y de madres que colaboran en los comedores barriales. Son cuarenta y dos niños/as que pertenecen a tres comedores comunitarios diferentes.



Figura 36.
Llegada de los niños y
niñas a la universidad.
Foto de la autora.



Figura 37.
Chicos y chicas junto a
los estudiantes conversan
mientras desayunan.
Foto de la autora.

En la universidad son recibidos con un desayuno (Zumito y medias lunas), mientras toman su desayuno conversan con los estudiantes, se presentan, charlan. En todo momento dos estudiantes de audiovisión tienen a su cargo la tarea de registro fotográfico y audiovisual de la actividad.

La actividad se inicia con palabras de Carla Micele (Coordinadora de la Dirección de Cooperación) que les da la bienvenida y les explica las tareas que llevarán a cabo a lo largo de toda la jornada. “Hoy se van a convertir en directores de cine; durante todo el día van a hacer una película con todo lo que hay acá. Les damos la bienvenida a los que vienen a la universidad por primera vez”. Luego presenta a los profesores y también explica quiénes son y qué hacen los estudiantes en la universidad. Se despide diciendo que va a venir durante el día a verlos y al final a ver lo que hicieron, les desea suerte en la jornada de trabajo.

A continuación los profesores explican detalladamente a los chicos y chicas cómo va a ser la jornada, qué harán en cada momento y en qué espacios. Luego, Alejandro explica que los estudiantes aprenden en la UNLa a hacer películas y programas de tele. El profesor les pregunta si ven tele, qué les gusta ver. Los chicos responden “Violeta”, “Tom y Jerry”, “Ben 10”. María Victoria les pregunta si alguna vez fueron al cine, solo tres niños responden afirmativamente (de un total de cuarenta y dos).



Figura 38.
Los profesores exponen el
propósito y cronograma de
tareas de la jornada.
Foto de la autora.

- **Observación de rollo filmico. Explicación del concepto de fotograma.**

A continuación les muestran un rollo filmico, de celuloide, para que observen los fotogramas. Con la ayuda de los estudiantes desenrollan el film “Megamente” y mientras M.V. les explica que 1 segundo de película equivale a 24 fotogramas. Los chicos miran muy atentos, se sorprenden con esta información. M.V. dice: “cada fotito no tiene movimiento, lo que hacemos es poner las fotos una detrás de la otra a mucha velocidad” explica el mecanismo que produce la ilusión de movimiento. Luego anuncia que sacando muchas fotos “nosotros vamos a poder hacer películas, cortas; que se llaman así: cortos”.

Figura 39.
Los niños observan un
rollo de material filmico.
Foto de la autora.



Figura 40.
El rollo se despliega para que
todos los chicos lo puedan ver
simultáneamente.
Foto de la autora.



La longitud del rollo, que al desplegarse ocupa más del perímetro del enorme salón, es una estrategia que permite a los niños y niñas comprobar empíricamente la necesidad de miles de fotografías para la creación de una película.

• ***Visualización de cortos de animación***

El propósito de esta etapa es que los niños/as puedan conocer las posibilidades expresivas y creativas de la animación y que visualicen animaciones realizadas con técnicas de escasa difusión masiva. Se muestran varios cortos de animación cuadro a cuadro realizados con diferentes técnicas. Luego de mostrar cada uno de los videos de animación conversan acerca de qué materiales emplearon los realizadores, qué cuenta la historia del corto, si pudieron reconocer los fotogramas. Además los profesores realizan preguntas acerca del sonido y su relación con la historia que cuentan⁴⁰.

- Animación realizada con dibujos: “La grúa y la jirafa” de Vladimir Bellini.



Figura 41.
“La grúa y la jirafa”
Vladimir Bellini, 2006.

⁴⁰VEASE VIDEOS CASO 2 : I, II, III, IV, en DVD adjunto o en <https://vimeo.com/gabrielaagustowsky>

- Animación realizada con objetos: “El día llegó” de SIMA. Video oficial de la canción de Isol / Zypce. Realizado por Silvia Lenardón, Guille Martínez y Lisandro Falcone. Dir, El Pingüinazo.

Figura 42.
“El día llegó”
El Pingüinazo, 2010.



- Animación con dibujos, recortables planos y fotografías: “Uma história de amor dobrável” publicidad de Bicicletas Caloi. (En los últimos planos se muestra el escritorio de trabajo y las herramientas que emplea el realizador).

Figura 43.
“Uma história de amor
dobrável” publicidad de
Bicicletas Caloi, 2011.



- Animación con objetos, juguetes, telas: “Western spaghetti” de PES.

Figura 44.
“Western spaghetti” de
PES, 2009.



Los chicos observan los cortos muy atentamente, disfrutan, se ríen y aplauden. Luego de mirar cada uno responden a las preguntas que realizan los profesores y conversan acerca de los componentes de la animación: los materiales, el relato, los objetos. Para finalizar esta instancia se proyectan algunos de los cortos realizados por niños en las ediciones anteriores de “Animate a animar”.

• ***Organización de pequeños grupos de trabajo. Definición de la idea***

Con ayuda de los estudiantes los niños se organizan en pequeños grupos (entre tres y cuatro participantes) para comenzar a realizar su propio vídeo de animación. Antes de comenzar a trabajar se presentan, dicen sus nombres (en general los chicos no se conocen entre sí y en la división de los grupos se propicia que trabajen con chicos que no conocen).

La consigna de trabajo que dan los profesores es: “piensen en una situación, inventen una idea. Algo que quieran contar; para pensar pueden escribir o dibujar.” Los estudiantes comienzan a conversar con los chicos y chicas con el propósito de definir la idea. En esta etapa cada chico trabaja individualmente; cuentan con hojas blancas y lápices para escribir y bocetar sus primeras ideas.

Figura 45.
Los niños escriben y
discuten acerca de sus
primeras imágenes.
Foto de la autora.



Luego ponen en común las ideas individuales; los estudiantes buscan elementos compartidos.

”Veo que a varios les gustan los autos, acá hay uno de Formula 1”; “Acá hay un ring de box, y acá hay muchos animales... Mmmm... ¿cómo se pueden unir estas dos cosas?”. En algunos casos los estudiantes a cargo del pequeño grupo invitan a los chicos a la mesa de materiales para “inspirarse”. En uno de los grupos los chicos conversan acerca de las máquinas futuristas, el estudiante los entusiasma “Qué bueno... y ¿cómo serían?”

Cabe destacar que las intervenciones de los estudiantes siempre retoman las ideas de los chicos, las conducen, agrupan, incentivan, pero en todo momento mantienen la noción de los chicos y chicas como “autores” y sostienen la perspectiva de no tergiversar sus propuestas.

Por otra parte, mientras los chicos trabajan Alejandro (profesor) va repartiendo en cada mesa recipientes con pochoclos⁴¹.

⁴¹ Palomitas de maíz. Es una costumbre propia del evento, la madre del profesor A.T. los elabora en su casa el día anterior para todos los niños/as y los estudiantes que la reciben con aplausos cuando llega con las enormes bolsas de pochoclos a la universidad.

Algunos ejemplos de la dinámica de trabajo en el pequeño grupo:

- Grupo A

Los chicos proponen hacer una animación sobre una sangrienta pelea entre un pájaro y un dinosaurio, con lanzas, sangre, golpes. La joven estudiante les pregunta en un tono muy calmado: “¿quieren que termine así, con todos muertos?” Los chicos piensan opciones y deciden incluir una víbora que intercede en la pelea trayendo un mensaje de paz. La pieza audiovisual se titula “La microvíbora de la paz”.

- Grupo B

El pequeño grupo está integrado por tres varones y una niña; los varones quieren animar una carrera de autos de Fórmula 1, la niña quiere que en la historia intervenga una princesa y las pirámides del antiguo Egipto con faraones, desierto. Los varones estiman que eso no tiene nada que ver con la Formula 1 y con las carreras. La niña está muy firme en su posición, ya comenzó a dibujar las pirámides. Discuten un largo rato, con la ayuda del estudiante a cargo resuelven que será una carrera de autos de Fórmula 1, una princesa dará la señal de largada y todo transcurrirá en Egipto. Esta pieza audiovisual se titula “Una carrera en Egipto”.

• ***Elaboración plástica de fondos, figuras, muñecos***

Según el cronograma previsto antes del almuerzo deben estar finalizados la historia y todos los elementos que van a componer la animación y tomadas todas las fotografías. Así, los jóvenes van marcando el tiempo a los chicos y colaboran tratando de dar cohesión a la idea, sugiriendo materiales. “Vamos a tratar que entren las ideas de todos”; “Hay que ir haciendo el nene o la nena”.

En algunos grupos los niños deciden realizar figuras planas y emplear dibujos recortados. En otros casos los estudiantes apoyan la iniciativa o alientan a los chicos para que modelen muñecos y empleen objetos.

Figura 46.
Un estudiante ayuda a un niño
a dibujar el personaje de
“Los muertos vivos”.
Foto de la autora.



Figura 47.
Niña modelando un dinosaurio
con masa, personaje de
“El mejor amigo del dinosaurio”.
Foto de la autora.



Figura 48.
El estudiante colabora
sosteniendo un muñeco a partir
del pedido de los chicos.
Foto de la autora.



Figura 49.
Elaboración de campo
nocturno para la Casa zombi.
Foto de la autora.



Figura 50.
Fondo con estrellas y
planetas modelados para
“El fin del Universo”.
Foto de la autora.



Figura 51.
Los niños modelan
muñecos con masa para
“La microbívora de la paz”.
Foto de la autora.



Durante la construcción de fondos y creación de figuras los estudiantes ayudan, asisten, orientan y siempre preguntan a los niños y niñas qué desean, cómo quieren que sea el personaje y qué necesitan. Es una orientación dialogada, suave, siempre respetuosa y atenta a la idea que explicitan los chicos, aun cuando sea algo “extraña”.

Los estudiantes van dando indicaciones en relación con las etapas de trabajo:

“Si va a haber una pista de autos hay que hacerla ya.”

“¿En qué lugar sucede esto? Hay que hacer el fondo ahora mismo.”



Figura 52.
Las estudiantes ayudan a
construir la maqueta del
cuadrilátero de boxeo.
Foto de la autora.

Durante la realización plástica los chicos y los estudiantes trabajan conjuntamente en una colaboración muy cercana corporalmente. Mientras trabajan los estudiantes van dando el nombre técnico que recibe lo que hacen. Vamos a hacer el “montaje” tienen que pensar cómo se va a ver. Los estudiantes anticipan a los chicos las siguientes etapas para que puedan imaginar cómo se van a mover sus personajes, qué función cumplirá el fondo. Un estudiante le indica un niño: “Hacete una araña, así cuando hagamos la peli puede bajar asiiiiii” El niño propone otro movimiento y lo indica con la mano, el estudiante repregunta: “¿Cómo decís vos de hacerlo?”.

En esta instancia los estudiantes:

- Ayudan a los chicos en la realización plástica de personajes y fondos.
- Señalan el nombre técnico de algunas acciones y elementos: guion, acción del personaje, cuadro y fuera de cuadro, secuencia, montaje.
- Cuidan e instan a los chicos a cuidar el material y el mobiliario (“Ro, cuidado que así se mancha la mesa”).
- Dan indicaciones relativas a la realización para animación (“El planeta no va pegado, sino después no lo podemos mover para animar”).
- Intervienen en algún conflicto dentro del grupo. (Ante un insulto de un niño a otro el joven estudiante lo mira y dice: “Eh... compañeros, no se hablen así muchachos. Vamos a ver qué pasa”).

Mientras van construyendo los personajes los niños van avanzando con ideas en relación al sonido y los movimientos. Los estudiantes van explicando los pasos que realizarán a continuación y definen las acciones que animarán.

• ***Armado del set. Animación y registro fotográfico***

Una vez finalizados los fondos y los personajes, cada grupo elige un lugar para armar el set. Algunos se dirigen hacia el amplio patio. Otros utilizan los pasillos, mientras que otros permanecen en el aula. Los estudiantes arman con los chicos el “set de filmación” ajustando las escenografías y los elementos al espacio disponible. Realizan diferente tipo de pruebas y van adaptando al espacio todos los elementos que emplearán en la animación. Algunos grupos utilizan cinta adhesiva de papel para colgar o montar fondos. Otros deciden apoyarlos en el suelo o bancos.

En esta etapa se despliegan y arman, junto con los chicos, los trípodes y se instalan las cámaras fotográficas. Los chicos y chicas van observando en los visores de las cámaras el encuadre de los fondos.

Figura 53.
La estudiante instala junto
con las niñas el trípode y la
cámara fotográfica.
Foto de la autora.



Figura 54.
Los niños con ayuda del
estudiante cuelgan el fondo
con cinta adhesiva de papel.
Foto de la autora.



Figura 55.
Diseñan un sistema de
plataformas elevadas para que
los muñecos entren en cuadro.
Foto de la autora.





Figura 56.
Los niños ensayan los movimientos que harán sus personajes, van chequeando con la cámara fotográfica.
Foto de la autora.



Figura 57.
La niña realiza los ajustes finales al set de filmación.
Foto de la autora.



Figura 58.
Los niños observan el encuadre y ajustan el ángulo de la cámara.
Foto de la autora.

Figura 59.
Un niño desplaza los coches
mientras otros realizan los
ajustes de angulación de cámara.
Foto de la autora.



Los niños observan y van eligiendo los mejores ángulos para las tomas. Los estudiantes van indicando como se denominan e insisten con la noción de lo queda dentro y lo que queda fuera del cuadro. Los chicos se dividen las tareas, mientras algunos van realizando los movimientos de animación de los elementos, otros realizan las tomas fotográficas. Todos los miembros del grupo pasan por ambas tareas. Los visores de las cámaras digitales permiten ir chequeando permanentemente los resultados.

Figura 60.
El fondo está apoyado, la
estudiante y la niña deciden
dónde ubicar la cámara.
Foto de la autora.





Figura 61.
Las niñas realizan las
tomas fotográficas.
Foto de la autora.



Figura 62.
Las estudiantes explican a un
niño el funcionamiento de la
cámara, van probando diferentes
opciones para el registro.
Foto de la autora.

En esta etapa los estudiantes:

- Ajustan con los niños lo realizado al espacio seleccionado y crean el set de filmación con los fondos, escenografías personajes y elementos.
- Muestran y explican cómo se arma y el propósito del trípode.
- Prueban con los niños y enseñan cómo se utiliza la cámara fotográfica en la animación. Los chicos ensayan, realizan algunas tomas, seleccionan, desechan las inadecuadas.
- Los niños animan los personajes, los estudiantes orientan, recuerdan la necesidad de mostrar pasos, etapas. Van realizando preguntas y orientaciones; retoman las ideas ya definidas.

Los chicos trabajan en un ritmo intenso, concentrado y a la vez se los observa muy tranquilos y contentos. Una niña pregunta al estudiante a cargo de su grupo ¿mañana volvemos?. Cabe destacar que en la escena todo es abundante, los materiales para trabajar, los pochoclos. En reiteradas oportunidades los chicos preguntan si pueden llevarse los materiales que quedaron sin usar. En todo los casos se les responde (como se había acordado) que una vez finalizado el trabajo, que se queden tranquilos, que se les va a dar una parte, y que otra parte queda para trabajar con otros chicos. Esta cuestión, aparentemente menor, es un tema que se ha definido con un criterio y que permitiría reconocer algún indicio en relación a la procedencia social de los niños y sus carencias materiales. Esta cantidad de materiales no es habitual en otros espacios que frecuentan, los chicos manifiestan cierta ansiedad con esta cuestión. Ante esto, que el equipo de la Dirección de Cooperación conoce y ha anticipado, se propone una decisión que no atenta ni contra el deseo de los niños/as de llevarse algo, ni contra la noción de cuidado de lo público, de los materiales que son de todos y que hay otros que también tienen derecho a disfrutarlos. Se observa abundancia pero no se derrochan materiales; se emplea lo necesario y se dan indicaciones en relación con su cuidado, tapar las colas y las pinturas, envolver la masa que no se utiliza, guardar el papel sobrante.

A medida que avanza el trabajo niños y estudiantes toman más confianza y avanzan conjuntamente en la tarea. Esta etapa transcurre entre las 12 hs. y las 13.20, momento en que se van a lavar las manos y se dirigen todos a almorzar a la cafetería de la universidad.

• ***Grabación de la banda de Sonido***

Luego del almuerzo se llevan a cabo simultáneamente las etapas de edición digital y de grabación de sonido. Los pequeños grupos van rotando por dos espacios de trabajo. En la sala de sonido se encuentran los profesores que son además los encargados habituales de ese espacio. Los asisten además adolescentes que realizan talleres en el Programa Permanente de los jóvenes que se realiza durante los días de semana. Los sonidos se graban en la consola profesional en el formato wav (*Waveform Audio Format*), luego se transportan los archivos (con *pendrive*) a los ordenadores de la sala de edición.

Al llegar al gabinete de sonido, los responsables les muestran a los niños y niñas la sala y explican las pautas generales de funcionamiento del gabinete de sonido, conversan acerca de los instrumentos tecnológicos de que disponen y uno de los profesores afirma: “A todos los que vienen a realizar el sonido les pedimos que además de sonido también hagan ratitos de silencio y concentración”. Los profesores presentan a los ayudantes y luego con los niños prueban algunas de las máquinas de sonido construidas por los adolescentes en el taller de sonido.

Los chicos conversan con los profesores encargados de la consola acerca de los diferentes sonidos que quieren incorporar a sus piezas de animación. Van explicando al sonidista lo que desean o necesitan: ruidos, canción, voces.

Las demandas de los niños/as son:

- Un grito de un nene.
- El zumbido de una abeja.
- El sonido de una cachetada.
- Diálogos.
- La voz de un zombi.
- El sonido de un bosque.
- Una música de extraterrestres.
- El ruido de dos espadas en la lucha.
- La campana del ring.
- Una canción inventada especialmente por una niña como tema musical de “El mejor amigo del dinosaurio”.

Ante los pedidos de los pequeños el sonidista les muestra y ofrece sonidos de archivo que pueden escoger y también les brinda la opción de producir sus propios sonidos, es decir crearlos especialmente para su animación.

Figura 63.
Grabación de ruidos producidos
con la base de una plancha.
Foto de la autora.



Figura 64.
Gritos para la banda sonora de
“La casa zombie”.
Foto de la autora.



Figura 65.
Creación de sonidos para la
lucha del pájaro y el dinosaurio
en “La microvibora de la paz”.
Foto de la autora.



Nuevamente en esta etapa los profesores ofrecen opciones, proponen soluciones, sugieren, pero los chicos toman la decisión final. Los chicos exploran los aparatitos que hay en la sala, prueban y consultan acerca de sus usos. Ante la necesidad de un sonido en particular emplean elementos y crean soluciones alternativas a la oferta de sonidos estandarizados.

De esta manera, en la sala de sonido se mantiene también la lógica de los niños como autores que ha imperado a lo largo de toda la jornada.

• *Edición*

Luego del almuerzo los niños y niñas junto con los estudiantes y los profesores se dirigen a la sala de edición. Antes de ingresar se les explica que en esa sala no pueden entrar con comida ni con bebida y como deben comportarse en ese espacio de trabajo. Se les explica que esas son las máquinas que emplean los estudiantes de la universidad para realizar sus trabajos: “Estas computadoras no tienen juguetitos, son para trabajar”.

Para comenzar la etapa de edición, se explica a todos los niños “Vamos a dar movimiento a las fotografías, Vamos a animar lo que Uds. hicieron.” Los estudiantes vuelcan en cada ordenador el registro fotográfico realizado por el pequeño grupo a su cargo. Para realizar el proceso de edición de las animaciones se emplea el Programa Adobe Premiere CS 5 ó CS6, es un programa profesional que está ya instalado en los ordenadores de la universidad y ellos emplean habitualmente. Las tareas de edición de la imagen se realizan en simultáneo con la producción del sonido; los grupos van rotando por la sala de audio. El proceso de edición está a cargo de uno de los estudiantes que va mostrando como se utiliza y cada acción que realiza el programa a los niños. Durante el proceso de edición los niños y niñas van tomando con los estudiantes las decisiones implicadas en esta instancia de procesamiento de las imágenes y los sonidos que realizaron. Los jóvenes van mostrando a los niños como se produce el movimiento simulado mediante el montaje digital de las fotografías.

A los niños les resulta llamativo que luego de tantas horas de trabajo la animación sea tan corta. “¿Tan cortito, tantas fotos y así?” Si, les responden, es que como dijimos usamos muchas fotos, doce para hacer un segundo. En este momento los chicos terminan de comprender efectivamente la noción de fotograma y movimiento simulado que abordaron por la mañana al iniciar la actividad. En esta etapa de edición vuelve a aparecer también el interés por la narración de lo que se quiere contar.

Cuando un estudiante se encuentra con una dificultad los profesores lo asisten, los jóvenes además piden opinión y consultan a sus docentes antes de finalizar la edición “Ya está profe, ¿así quedó bien verdad?”. También realizan consultas y piden opinión a sus pares, se muestran entre sí cómo van quedando sus videos. Durante todo el proceso de trabajo con el programa de edición los estudiantes hacen participar y consultan a los niños si les gusta. Los estudiantes funcionan por momentos como operadores al servicio de los niños y las niñas, a pesar de ser los jóvenes quienes manejan el programa no dejan de consultar a los pequeños, se trata de una instancia de diálogo, acuerdan cada fotograma, definen la repetición de alguna imagen para dar mayor continuidad. También discuten y consensuan cuando Insertan la banda sonora.

Figura 66.
Los chicos participan
activamente durante el
proceso de edición.
Foto de la autora.



Figura 67.
Los chicos observan
atentamente como la joven
realiza cada operación de
la edición digital.
Foto de la autora.



Algunos de los niños se interesan por el funcionamiento informático del programa y por las posibilidades que ofrece, pero cabe señalar también que este proceso resulta algo tedioso para los niños más pequeños que comienzan a rotar por el salón para mirar los trabajos de otros grupos. En todos los casos los chicos se asombran, entusiasman y disfrutan de sus muñecos y figuras en movimiento. El final de la edición y la visualización completa se festejan con aplausos. La coordinadora va pasando y mirando cada uno de los trabajos, conversa con los niños/as y va felicitando a cada uno de los grupos por lo realizado.

Una vez finalizada la edición, se reúne todos en el patio y realizan una foto grupal con los que participaron en la jornada. Luego, los estudiantes se despiden muy afectuosamente de los niños y niñas quienes se dirigen a tomar la merienda con las educadoras sociales y madres acompañantes; mientras tanto, los estudiantes realizan todas las operaciones de guardado y copia de archivos.

4.3.12 Jornada de exhibición y cierre. Las familias en la universidad

Los profesores describen la totalidad del proceso de “Anímate a animar” en cuatro etapas:

- Preproducción.
- Producción.
- Posproducción.
- Distribución.

Esta última, la distribución es la instancia en que se da pantalla a las producciones. Cada grupo de niños, durante la jornada de “Animate”, llega a ver su propio corto, pero no vio el de sus compañeros. Luego de la jornada, algunos estudiantes realizan un DVD en que se incluyen todas las realizaciones, pero es muy importante señalar que no “tocan” lo que hicieron los chicos, se trata sólo de la compilación.

En una fiesta, un encuentro final al que asisten los niños y niñas con sus familiares y se proyecta todo lo realizado, Así, los chicos vuelven a ver en público, y en una pantalla grande, en el auditorio, su corto y el de sus compañeros. Luego ese material también se entrega a los comedores para que se vea en los barrios.

El día de la jornada invitamos a la familia, después también lo que hacemos es que cada chico tenga su DVD. Y los llevamos también a las instituciones, y las instituciones cuando tenemos reuniones o ellos tienen reuniones pasan este material. O sea que el material ya es de ellos, empieza a circular (Entrevista M.V. R.).

Esta actividad, destacan los profesores, es muy potente, muy fuerte emocionalmente. Por una parte los chicos exhiben su trabajo ante un gran público en el espacio amplio de la sala del auditorio, por otra parte las familias hacen uso del espacio con un propósito creativo: los profesores destacan que miran los cortos, pero especialmente a los chicos.

A mí me encanta, porque en general, antes de la jornada lo vemos al DVD, o lo vemos con los estudiantes, me encanta ese día mirarlos a ellos, es decir, no miro a la pantalla sino los miro a ellos (Entrevista M.V. R.).

(...) y a todos los chicos, a todos los chicos que están en el cine porque en realidad ahí es donde vos ves las caras, las risas, los que se codean porque se ven, porque saben que son ellos o porque lo hicieron ellos (Entrevista A. T.).

Hay una película de Gondry que se llama “Por favor rebobinen” en donde en el barrio, construyen un audiovisual con la chatarra que tienen dando vuelta por ahí, Gondry labura de esa manera, y el final es... vos nunca ves el audiovisual, lo que ves es a la gente, a los propios realizadores riéndose, o sea es maravilloso (Entrevista M.V. R.).

En el año 2012 esta exhibición formó parte de una jornada de día completo vinculado con los derechos del niño.

Si, porque en realidad lo pensamos, antes festejábamos el Día del Niño pero después de fundamentar porque no el día del niño, preferimos festejar el Día de los Derechos del Niño, el Día del Niño es comercial, es una mirada como que es el juguetito y si uno quiere hablar en función de derechos, lo que hay que valorar es el Día de los Derechos del Niño (Entrevista C. M.).

En este día se reencuentran los estudiantes con los chicos y chicas que participaron de “Animate a animar”, conocen a sus familias y todos vuelven a ver lo realizado. Los chicos dicen “este es el nuestro” se entusiasman mucho al ver en la pantalla grande y en el moderno y confortable auditorio su trabajo. Los trabajos se lucen mucho en este contexto de exhibición; se muestra además el *making off* que sintetiza el proceso de creación desarrollado durante la jornada. Se trata de una instancia de cierre, sumamente emocionante para todos los partici-

pantes. La exhibición y distribución de lo realizado continúa la tarea de cooperación con la comunidad, de difusión de la universidad como espacio de creación de saberes colectivos.

Figura 68 y 69.
Cine universitario,
auditorio donde se
proyectan los cortos
realizados por los niños/as.
Fotos de la autora.



4.3.13 Cortos de animación realizados en “Animate a animar”

A continuación se presenta el análisis de las 11 piezas audiovisuales producidas en la Jornada “Animate a animar” del 24 de septiembre de 2013⁴². Los cortos se presentan en el orden que se incluyen en el DVD compilado por los estudiantes de Audiovisión para entregar a los niños/as. Para el análisis de los cortos de animación se emplean las siguientes categorías definidas por: el marco teórico, la estrategia metodológica y los datos emergentes durante el trabajo en terreno.

FICHA TÉCNICA

- Título de la pieza audiovisual.
- Duración.
- Técnica de animación empleada que en todos los cortos de esta jornada se trata de una animación cuadro a cuadro (*stop motion*) que puede ser: de arte plano, de arte corpóreo.
- Autores/as: cantidad de integrantes del grupo se especifica si son niños o niñas.

En todos los casos trabajaron colaborativamente con uno o dos estudiantes.

- Sinopsis.

⁴² Se sugiere para la lectura de este apartado visualizar cada uno de las piezas audiovisuales que se refieren en el texto. Véase VIDEOS CASO 2 en el DVD adjunto o en <https://vimeo.com/gabrielaugustowsky>

TIPO DE ESCENA

- Exterior/ Interior.
- Diurna/ Nocturna.

ESTRUCTURA NARRATIVA

- Lineal/ De *flashback*/ De contrapunto/ De fresco.
- Situación/ Relato.

PRODUCCIÓN PLÁSTICA

- Fondos.
- Personajes /Elementos.

REGISTRO FOTOGRÁFICO

- Posición de la cámara (en relación a la mesa o maqueta y personajes): aérea de plano horizontal en las animaciones de arte plano. Frontal en las animaciones de arte corpóreo.
- Planos (tamaño de campo) General/ Entero/ Detalle.

TIPO DE ANIMACIÓN (MOVIMIENTOS Y EFECTOS)

- Desplazamientos horizontales y verticales; rectos y curvos.
- Movimientos sin desplazamiento.
- Transformaciones.
- Gestos faciales.

USO DE SIGNOS, SÍMBOLOS, SEÑALES

- Signos y símbolos convencionales.
- Señalizaciones.
- Formatos textuales en la imagen.

BANDA DE SONIDO

- Música.
- Efectos sonoros:
 - realizados con voces,
 - realizados con aparatos o instrumentos.
- Voces, Diálogos.

CRÉDITOS

- Manuales.
- Por ordenador (en la edición).

COMENTARIOS/OBSERVACIONES

FICHA TÉCNICA 2.a

Título: AMOR IMPOSIBLE

Duración: 29 segundos.

Técnica: animación cuadro a cuadro de arte plano.

Autores/as: 5 niñas.

Sinopsis: En una isla un muchacho toma de la arena una flor y se la regala a una joven. Cuando la joven la toma en sus manos, de la flor sale una abeja que le pica muy fuerte en su trasero. La joven tira la flor, le pega una cachetada y se va. El muchacho se queda llorando.



TIPO DE ESCENA	Exterior. Nocturna.
ESTRUCTURA NARRATIVA	Lineal. Relato: presentación, desenlace, cierre.
PRODUCCIÓN PLÁSTICA	Fondo fijo: collage realizado con cartulina, papel dibujado, estrellas metalizadas. Personajes: modelados en pasta (plastilina), pero se emplean como figuras planas apoyadas sobre el fondo. El muchacho y la joven cuentan con una base de cartón para poder desplazarlos sin que se desarmen. Elementos: flor de papel dibujada y recortada. Ubicación cámara: aérea, plano horizontal. Plano: General.
REGISTRO FOTOGRÁFICO	Desplazamientos horizontales y verticales; rectos y curvos.
TIPO DE ANIMACIÓN : MOVIMIENTOS Y EFECTOS	Movimientos en el lugar, gestos faciales y corporales.
USO DE SIGNOS, SIMBOLOS, SEÑALES	-
BANDA DE SONIDO	Música instrumental. Efectos sonoros realizados con voces de las niñas.
TÍTULOS Y CRÉDITOS	Cartel "Fin" con una carita triste realizado a mano. Realizados por ordenador durante el proceso de edición digital.
COMENTARIOS / OBSERVACIONES	Es una pieza de humor. Tanto la cachetada como el lamento son grotescos.

FICHA TÉCNICA 2.b

Título: LA MICROBÍVORA DE LA PAZ

Duración: 48 segundos.

Técnica: Animación de arte corpóreo (tridimensional), muñecos modelados con masa y objetos.

Autores/as: 2 niños.

Sinopsis: En un ring de boxeo un pájaro y un dinosaurio luchan salvajemente con lanzas. Cuando uno de los luchadores cae al suelo una pequeña víbora ingresa al ring y les pide que no se peleen más y se amiguen. Finalmente los luchadores se abrazan.



TIPO DE ESCENA	Interior.
ESTRUCTURA NARRATIVA	Lineal. Presentación, desarrollo, desenlace, cierre.
PRODUCCIÓN PLÁSTICA	Fondo: tribuna de espectadores plana dibujada y pintada. Con elementos abstractos. Escenografía: maqueta a escala de los personajes. Ring tridimensional realizado con una caja de cartón forrada en papel, palitos de helado sostenidos con plastilina y cuerdas de hilos. Personajes: modelados en plastilina y vestidos con telas. Elementos: lanzas realizadas con pinceles. Un timbre real.
REGISTRO FOTOGRÁFICO	Ubicación cámara: frontal Planos: General. Entero. Plano Detalle de la campana.
TIPO DE ANIMACIÓN : MOVIMIENTOS Y EFECTOS	Desplazamientos. Saltos y caídas.
USO DE SIGNOS, SIMBOLOS, SEÑALES	-
BANDA DE SONIDO	Música instrumental. Efectos sonoros realizados con elemento: timbre que simula la campana del ring. Voces: público, narrador. El sonido de la campana va marcando el ritmo de la animación.
TÍTULOS Y CRÉDITOS	Título realizado por ordenador durante la edición. Separadores, carteles escritos a mano y con plastilina que señalan los rounds y puntaje de la lucha. Créditos escritos a mano. Animación de la escritura; mano que escribe.
COMENTARIOS / OBSERVACIONES	Este es el único caso en que se emplean diferentes tipos de planos. Esta variación da movimiento y dinamismo a la acción que se anima. También se emplea un truco de realización, el animador se cubre la mano que sostiene la lanza con una tela negra para que no sea visible. Sonido y placas de texto marcan el ritmo de la acción.

FICHA TÉCNICA 2.c*Título:* LA CASA ZOMBIE*Duración:* 23 segundos.*Autores/as:* 2 niñas, 1 niño.*Técnica:* Animación de arte plano.*Sinopsis:* Un niño camina en la noche por el campo. De repente de una casa sale un zombi, con una lanza, que se lo lleva a la casa para comerle el cerebro.

TIPO DE ESCENA	Exterior. Nocturna.
ESTRUCTURA NARRATIVA	Lineal. Relato: presentación, desenlace, cierre.
PRODUCCIÓN PLÁSTICA	Fondo fijo. Papel afiche, plastilina, estrellas metalizadas, árboles realizados con palitos de helado y plastilina. Personajes de papel con elementos de la cara en plastilina. Casa base papel con ventanas y puertas de papeles y telas moldeados, texturados (arrugados).
REGISTRO FOTOGRÁFICO	Ubicación cámara: aérea, plano horizontal. Plano: General.
TIPO DE ANIMACIÓN : MOVIMIENTOS Y EFECTOS	Desplazamientos horizontales, diagonales. Gestos faciales, brazo del zombi. Movimientos en el lugar (la casa).
USO DE SIGNOS, SIMBOLOS, SEÑALES	-
BANDA DE SONIDO	Música de “miedo”, efectos de viento, silbidos realizados por las niñas. Voz de zombi y gritos realizados por el niño.
TÍTULOS Y CRÉDITOS	Conteo inicial realizado por ordenador durante la edición. Título y créditos realizados a mano. Cada niño escribió la placa de su nombre. Foto final de los autores.
COMENTARIOS / OBSERVACIONES	Si bien es una pieza del género zombi, es bastante simpática, no muy terrorífica. Los autores jugaron y se divirtieron mucho mientras la hacían.

FICHA TÉCNICA 2.d

Título: EL MALVADO

Duración: 16 segundos.

Técnica: Animación de arte plano, por recortables.

Autores: 2 niñas 2 niños.

Síntesis: Dos seres con alas, y dos cabezas bailan en un paisaje estrellado. Cae del cielo MiKe Wazowski (personaje de la película Monsters Inc. Disney Pixar).



TIPO DE ESCENA	Exterior. Nocturna.
ESTRUCTURA NARRATIVA	Situación con un acontecimiento.
PRODUCCIÓN PLÁSTICA	Fondo fijo. Cartulina pintada con témperas y estrellas metalizadas pegadas. Personajes de papel pintados con témperas, con lápiz y cabezas de plastilina.
REGISTRO FOTOGRÁFICO	Ubicación cámara: aérea, plano horizontal. Plano: General.
TIPO DE ANIMACIÓN : MOVIMIENTOS Y EFECTOS	Desplazamientos circulares, rotaciones, curvos. De arriba hacia abajo (M.W. cae del cielo).
USO DE SIGNOS, SIMBOLOS, SEÑALES	-
BANDA DE SONIDO	Música instrumental, piano. Voces realizadas por un niño.
TÍTULOS Y CRÉDITOS	Por ordenador, animados. Sobreimpreso en el fotograma final.
COMENTARIOS / OBSERVACIONES	Si bien en esta pieza aparece un personaje de Disney, la escena es una extraña danza. Resulta sugestiva la elección de la banda sonora que le da un clima festivo a la danza.

FICHA TÉCNICA 2.e

Título: LA FLECHA MALVADA

Duración: 12 segundos.

Técnica: Animación cuadro a cuadro de arte plano.

Autores/as: 4 niños.

Sinopsis: Un joven va caminando y al pisar una pelota roja que está en el suelo se dispara una flecha que le da directo en un ojo, cae el suelo, su ojo sangra.



TIPO DE ESCENA	Exterior. Diurno.
ESTRUCTURA NARRATIVA	Situación con un acontecimiento.
PRODUCCIÓN PLÁSTICA	Fondo Animado. Collage con papel, dibujos, figuras de plastilina. Personaje: de plastilina plano. Elementos: pelota , flecha, signo de admiración de plastilina.
REGISTRO FOTOGRÁFICO	Ubicación cámara: aérea, plano horizontal. Plano: General.
TIPO DE ANIMACIÓN : MOVIMIENTOS Y EFECTOS	Desplazamientos. Caída. Transformaciones. Estallidos. Desapariciones.
USO DE SIGNOS, SIMBOLOS, SEÑALES	Flecha. Signo de admiración.
BANDA DE SONIDO	Voz de un niño.
TÍTULOS Y CRÉDITOS	Por ordenador realizados durante la edición.
COMENTARIOS / OBSERVACIONES	Llama la atención la síntesis y la enorme potencia visual de la situación animada.

FICHA TÉCNICA 2.f

Título: EL MEJOR AMIGO DEL DINOSAURIO

Duración: 16 segundos.

Autores/as: 2 niñas y 2 niños.

Técnica: Animación de arte corpóreo muñecos modelados de plastilina.

Síntesis: En la noche, un hombre estrellado se encuentra con un dinosaurio y lo invita a irse con él. Nace una amistad.



TIPO DE ESCENA	Exterior. Nocturna.
ESTRUCTURA NARRATIVA	Situación con un acontecimiento.
PRODUCCIÓN PLÁSTICA	Fondo fijo. Cartulina pintada con témperas y estrellas metalizadas pegadas. Personajes modelados con plastilina, decorados con estrellas, telas y papel.
REGISTRO FOTOGRÁFICO	Ubicación cámara: frontal. Plano: General corto.
TIPO DE ANIMACIÓN : MOVIMIENTOS Y EFECTOS	Desplazamientos.
USO DE SIGNOS, SIMBOLOS, SEÑALES	-
BANDA DE SONIDO	Canción original del corto, creada por el grupo y cantada por una niña. Pasos, archivo sonoro.
TÍTULOS Y CRÉDITOS	Inicio, foto de los niños con los estudiantes. Título principal, por ordenador durante la edición. Créditos realizados a mano.
COMENTARIOS / OBSERVACIONES	El grupo realizó un dispositivo de soporte con cajas para mover los muñecos, el plano corto impide que se vean.

FICHA TÉCNICA 2.g

Título: LOS MUERTOS VIVOS

Duración: 20 segundos.

Autores/as: 3 niños.

Técnica: Animación de arte plano, recortables.

Sinopsis: En la noche en un cementerio una araña deja una cría de araña en el pasto; luego teje una tela y un esqueleto sale de su tumba.



TIPO DE ESCENA	Exterior. Nocturna.
ESTRUCTURA NARRATIVA	Situación con dos acontecimientos.
PRODUCCIÓN PLÁSTICA	Fondo fijo. Cartulina pintada con lápiz y témperas; estrellas metalizadas pegadas. Personajes: muerto dibujo a lápiz, arañas dibujos con témperas, telas, lanas e hilo.
REGISTRO FOTOGRÁFICO	Ubicación cámara: aérea, plano horizontal. Plano general.
TIPO DE ANIMACIÓN : MOVIMIENTOS Y EFECTOS	Desplazamientos horizontales, verticales.
USO DE SIGNOS, SIMBOLOS, SEÑALES	-
BANDA DE SONIDO	Ruidos realizados por los niños.
TÍTULOS Y CRÉDITOS	Créditos realizados por ordenador en la etapa de edición digital.
COMENTARIOS / OBSERVACIONES	La araña se mueve con diferentes tiempos y en diferentes sectores del cementerio. ¿Cómo se mueve una araña?, fue tema de debate en el grupo.

FICHA TÉCNICA 2.h**Título:** LA CARRERA EN EGIPTO**Duración:** 23 segundos.**Autores/as:** 3 niños, 1 niña (asistentes 3 adolescentes).**Técnica:** Animación de arte corpóreo (tridimensional), elementos modelados, muñeco técnica mixta.**Síntesis:** Una carrera de coches de Fórmula 1 se realiza en Egipto. La princesa da la largada, los coches en la pista van a toda velocidad, atraviesan la esfinge y el ganador es Bob Marley.

TIPO DE ESCENA	Exterior. Diurna.
ESTRUCTURA NARRATIVA	Lineal: presentación, desarrollo, desenlace, cierre.
PRODUCCIÓN PLÁSTICA	Escenografía: pirámides egipcias y desierto pintadas sobre papel y montada (pegada) en una caja. Pista de carreras realizada en volumen, de cartón forrado con papel. Efigie de cartulina pintada y calada (para que puedan pasar los coches). La efigie se desplaza. Princesa realizada con masa, palitos de madera, vestido de papel celofán. Coches, bandera, copa, realizadas en plastilina.
REGISTRO FOTOGRÁFICO	Ubicación cámara: frontal. Plano: General. General corto.
TIPO DE ANIMACIÓN : MOVIMIENTOS Y EFECTOS	Desplazamientos horizontales, circulares. Caídas.
USO DE SIGNOS, SIMBOLOS, SEÑALES	Bandera de largada.
BANDA DE SONIDO	Voz a cargo de la niña del grupo. Ruidos de coches realizados con la voz de un niño.
TÍTULOS Y CRÉDITOS	Créditos realizados por ordenador en la etapa de edición digital. Tipografía diagonal con estilo Formula 1.
COMENTARIOS / OBSERVACIONES	La niña realizó la princesa con su bandera de largada y la copa que quedaron fuera de escala, los coches de carrera le llegan a la princesa a los tobillos, la bandera es más alta que un coche. Los autores estaban contentísimos con el resultado de su negociación, esto pareció no importarles.

FICHA TÉCNICA 2.i

Título: EL FIN DEL UNIVERSO

Duración: 25 segundos.

Autores/as: 3 niñas.

Técnica: Animación de arte plano, personajes y elementos modelados en masa y objetos contruidos en cartón.

Sinopsis: En un universo repleto de planetas, estrellas, seres extraños y una nave cae una enorme bola roja que lo destruye, todo estalla y desaparece.



TIPO DE ESCENA	Exterior. Nocturna.
ESTRUCTURA NARRATIVA	Situación con un acontecimiento.
PRODUCCIÓN PLÁSTICA	Fondo fijo, cartulina negra dibujada con tiza y estrellas metalizadas pegadas. Personajes/Elementos: Los planetas y extraterrestres fueron modelados en pasta (plastilina), tienen volumen pero se emplean como figuras planas apoyadas sobre el fondo. La nave está realizada con una caja (cartón y plástico) desarmada y cartón. Algunos planetas y muñecos tienen soportes de palitos de madera o tapitas de gaseosa para poder moverlos.
REGISTRO FOTOGRÁFICO	Ubicación cámara: aérea, plano horizontal Plano: General.
TIPO DE ANIMACIÓN : MOVIMIENTOS Y EFECTOS	Desplazamientos horizontales y verticales; rectos y curvos. Transformaciones. Explosión. Desapariciones.
USO DE SIGNOS, SIMBOLOS, SEÑALES	-
BANDA DE SONIDO	Zumbido electrónico (producido especialmente en el gabinete de audio). Efectos sonoros realizados con voces de las niñas.
TÍTULOS Y CRÉDITOS	Realizados por ordenador durante el proceso de edición.
COMENTARIOS / OBSERVACIONES	Enorme despliegue de color y de las posibilidades expresivas de la plastilina en el estallido. Se destaca la minuciosidad de la realización de cada personaje. Se destaca la homogeneidad visual en una producción realizada por tres niñas.

FICHA TÉCNICA 2.j*Título:* UN DÍA DE CAMPO EN LA CIUDAD*Duración:* 33 segundos.*Autores/as:* 3 niñas y 1 niño.*Técnica:* Animación. Arte corpóreo.*Sinopsis:* En una gran ciudad con edificios muy altos el papá José, la hija Clara y la vaca Dominga pasan un día trabajando la tierra como si vivieran en el campo, se hace de noche y al otro día el campo continúa en la ciudad

TIPO DE ESCENA	Exterior, nocturna. Exterior, diurna
ESTRUCTURA NARRATIVA	Lineal. Relato: presentación, desarrollo, desenlace, cierre.
PRODUCCIÓN PLÁSTICA	Dos Fondos: día y noche. Edificios de cartón, teclas de ordenador, masa. Cartulina, estrellas metalizadas, árboles con palitos de helado y masa. Personajes: José, modelado con masa. Clara, modelada con masa, cartulina hilos, telas. Vaca Dominga modelada con masa. Figuras pintadas con lápiz sobre papel recortadas. Tenedor de plástico.
REGISTRO FOTOGRÁFICO	Ubicación cámara: aérea, plano horizontal Plano: General. Plano entero en los créditos.
TIPO DE ANIMACIÓN : MOVIMIENTOS Y EFECTOS	Desplazamientos.
USO DE SIGNOS, SIMBOLOS, SEÑALES	-
BANDA DE SONIDO	Sonidos de Pájaros, archivo sonoro. Efecto sonoro-raspado-realizado con un tenedor. Voces de los niños y niñas.
TÍTULOS Y CRÉDITOS	Créditos y títulos realizados a mano. Placas de presentación de los personajes, fotos en producción, letras en proceso de edición. Foto final de los autores con las estudiantes.
COMENTARIOS / OBSERVACIONES	Edición de una secuencia circular, vuelven a usar imágenes del inicio. Es el único grupo que utilizó las teclas de ordenador sueltas que estaban dispuestas en un frasco. Exquisitos los 3 personajes y su presentación individual al final.

FICHA TÉCNICA 2.k

Título: LOS SIMPSON HACIENDO MUÑECOS DE NIEVE

Duración: 44 segundos.

Autores/as: 3 niñas.

Técnica: Animación de arte plano, figuras planas de plastilina.

Sinopsis: Homero Simpson invita a su hija a armar muñecos de nieve. La hija acepta y van, con toda la familia.



TIPO DE ESCENA	Exterior. Nocturna.
ESTRUCTURA NARRATIVA	Relato: presentación, desarrollo (sin cierre).
PRODUCCIÓN PLÁSTICA	Fondo collage figuras recortadas sobre cartulina. Personajes, figuras de masa planas.
REGISTRO FOTOGRÁFICO	Ubicación cámara: aérea, plano horizontal. Plano: General.
TIPO DE ANIMACIÓN : MOVIMIENTOS Y EFECTOS	Desplazamientos muy escasos. Desaparición y aparición de flores.
USO DE SIGNOS, SIMBOLOS, SEÑALES	-
BANDA DE SONIDO	Música instrumental. Diálogos, voces de las niñas. Ruidos realizados por las niñas.
TÍTULOS Y CRÉDITOS	Créditos realizados en plastilina sobre el fondo empleado en la animación.
COMENTARIOS / OBSERVACIONES	Imágenes sin animar.

Del análisis comparativo de los 11 cortos audiovisuales realizados durante la Jornada “Animar a animar” 2013 resulta importante señalar, en primer término, que todos los niños y niñas participantes arribaron a un producto final, una pieza audiovisual animada.

- Ante una consigna abierta, “piensen una situación”, una idea, algo que quieran contar, los chicos optaron por temáticas sumamente variadas:
 - Una escena romántica (fallida).
 - Deportes: una pelea de boxeo, una carrera de coches.
 - Zombis.
 - Una danza de cabezas.
 - El universo exterior.
 - Amistad.
 - Dos escenas de paseos familiares.

En sólo dos piezas aparecen personajes conocidos mediáticamente, Mike Wasowsky (“Monster Inc.” de Disney Pixar), se presenta recreado en “El malvado” donde cae danzando desde el cielo, y Homero Simpson aparece invitando a su hija a realizar muñecos de nieve en “Los Simpsons haciendo muñecos de nieve”.

En cuanto a los temas que se abordan, en algunos cortos es evidente el proceso de negociación del “guion” en donde los personajes y situaciones se acoplan como por ejemplo en “La Carrera de Egipto” o en “El Malvado” que reúne en la danza a personajes muy disímiles. En la mayoría de las piezas es posible reconocer un tono “humorístico”, aunque en la escena haya sangre o destrucción esto sucede en un tono liviano y en cierta medida socarrón; las bandas sonoras inciden fuertemente en esta construcción.

Las piezas tienen una duración muy breve que en ningún caso llega al minuto, van desde 12 segundos en “La flecha malvada” hasta los 48 segundos de “La Microbívora de la Paz”. En todos los casos ha operado un proceso de síntesis visual y narrativa que permitió a los chicos construir un micro-relato en apenas segundos. En algunos casos se trata de “situaciones” de una acción única, vale como ejemplos “La flecha malvada” y “El fin del universo”; en otras se despliegan pequeños

relatos como en “Amor imposible”, “Un día de campo en la ciudad” y en “La carrera de Coches en Egipto”. En el caso de la más extensa –“La microvíbora de la paz”– la secuencia temporal está marcada por los *rounds* de la pelea de boxeo, en sus 48 segundos se desarrollan la presentación de los contrincantes, dos asaltos y una reconciliación. La limitación temporal, tanto en lo que refiere a los tiempos de producción como a los de post – producción, parecieran optimizar el uso del tiempo y activar estrategias de resolución eficientes para cumplir con el objetivo de la jornada.

Los cortos se han realizado mayoritariamente, 8 de 11, empleando arte plano. Si bien en varios casos los niños/as han creado objetos o elementos con masa para modelar con volumen, estos se apoyaron sobre un fondo y funcionaron como planos en la animación. “La microvíbora de la Paz” y “La Carrera en Egipto” han empleado la técnica de arte corpóreo y desarrollado escenografías tridimensionales, maquetas. “El mejor amigo del Dinosaurio” está realizado con muñecos modelados que se desplazan delante de un fondo plano. La técnica empleada se relaciona directamente con el tipo de registro fotográfico, en las animaciones de arte plano las cámaras se ubicaron en ángulo picado (denominado también aéreo horizontal en la animación) y en cuanto al tamaño, en planos generales en relación con la escena.

En la mayoría, 7 de 11 las escenas son exteriores y nocturnas. Muy probablemente la puesta a disposición en la mesa de materiales de cientos de estrellas brillantes (tipo lentejuelas) haya influido en la creación de noches estrelladas. Este material “irresistible” también se empleó para decorar títulos y créditos, vestidos, ojos.

En lo que refiere a la producción plástica, esta se caracteriza por su mezcla, hibridación, combinación de técnicas, estilos y la libertad en el uso de los materiales. La creación plástica no se aborda específicamente en esta jornada, los chicos emplean materiales y técnicas que ya conocen. Lo que se observa es el resultado de la mixtura de las producciones de los integrantes del grupo que, en algunos casos, se pusieron de acuerdo para unificar los materiales, como las tres niñas autoras de “El fin del universo” o en los muñecos de “El mejor amigo del dinosaurio”. En otros, diferentes materiales, técnicas, tipologías gráficas y rasgos expresivos coexisten en un mismo espacio; por ejemplo el árbol y las florcitas dibujadas y pintadas con lápices

de colores en el fondo de la veloz y violenta flecha malvada. Lo que han experimentado y probado los niños/as como “nuevo” en relación a la creación plástica son ciertas estrategias o “trucos” para que los elementos y figuras puedan sostenerse, entrar en cuadro, moverse. Los chicos junto con los estudiantes diseñaron e implementaron artilugios plásticos para que la animación pueda funcionar: por ejemplo las estructura detrás de los personajes en “Amor imposible”, las cajas que funcionan como plataformas móviles para elevar y desplazar a los muñecos en “El mejor amigo del dinosaurio”.

Si bien es posible reconocer algunos rasgos evolutivos propios de la representación gráfica o tridimensional de los niños y niñas, resulta difícil trazar pautas o caracterizaciones de orden evolutivo ya que los niños y niñas de diferentes edades trabajaron mezclados en el trabajo grupal. Pero es fundamental destacar, en todos los casos, la presencia absoluta de la creación y del trazo infantil que no ha sido “invadida” o distorsionada por los jóvenes estudiantes que –como se mencionó más arriba– oficiaron de “ayudantes” de los niños/as en la realización plástica. También resultaría arriesgado o improcedente realizar aquí afirmaciones en relación con el género de los autores/as, la pelea de boxeo fue realizada por varones pero el suave y sutil cuestionamiento de las estudiantes mujeres provocó una mediación con una víbora de la paz, la destrucción total del universo fue creada por tres niñas, los varones corredores de Fórmula 1 admitieron de buena gana que una princesa en traje de gala realice la largada; ¿es posible reconocer, acaso, alguna reivindicación feminista en “Amor imposible”? Si bien sería factible detectar algunos estereotipos de género en la producción de las piezas audiovisuales, estos se han visto minimizados durante los procesos de negociación y consenso de los chicos y chicas entre sí y con los estudiantes.

En la animación, el movimiento que los chicos realizan con mayor frecuencia es el desplazamiento, se observan varios tipos de desplazamientos. También son frecuentes las transformaciones y desapariciones.

En lo que refiere a la banda de sonido de las piezas audiovisuales el rasgo más sobresaliente son los efectos sonoros realizados por los propios niños, gritos, voces, onomatopeyas.

Este elemento, junto con las representaciones visuales, configuran los elementos más característicos de la producción audiovisual realizada por los niños/as. Las voces de nenes y nenas se evidencian como un elemento fundamental de estas piezas. Entre los sonidos realizados por los niños con sus propias voces se destacan:

- Canción cantada por una niña.
- Relatos con sus propias voces.
- Relatos con voces que imitan a personajes (voz de zombi, de malvado).
- Voces de monstruos.
- Sonidos de explosiones.
- Voces de animales (abejas, gatos).

Los créditos y títulos en algunos casos se realizaron a mano y en otros por ordenador, en varios se combinan ambas posibilidades. Algunos grupos insertaron en la edición una fotografía de los niños/as y en varias fotos también están los estudiantes. Cabe destacar el caso de “Un día de campo en la ciudad” que en los créditos finales incluyen varias placas con las imágenes de los protagonistas del corto (incluso la vaca Dominga).

En la edición se reconoce la pericia de los jóvenes, si bien es posible identificar decisiones de los niños, el manejo técnico del programa corresponde a los estudiantes de Audiovisión que en un tiempo relativamente corto editaron digitalmente el material para dar movimiento, cohesión y continuidad a las piezas animadas.

4.3.14 Conclusiones

El proyecto “Animate a animar” se desarrolla desde el año 2011 en la Universidad Nacional de Lanús, una universidad pública argentina situada en la Provincia de Buenos. El territorio en el que se localiza la institución (Partido de Lanús) se caracteriza por su gran concentración poblacional, el registro de importantes niveles de desempleo o subempleo, altos índices de escolaridad incompleta, deserción, asistencia irregular y sobre - edad escolar. En este contexto la universidad sostiene, desde su creación en el año 1995, el objetivo de contribuir al desarrollo económico, social y cultural de la región a fin de mejorar la calidad de vida de sus habitantes y fortalecer los

valores democráticos en el conjunto de la sociedad, articulando el conocimiento universal con los saberes producidos por la propia comunidad. Las actividades tradicionalmente identificadas como de extensión a la comunidad son redefinidas por la UNLa como acciones de cooperación.

Los destinatarios de “Animate a animar” son niños y niñas participantes de organizaciones sociales de la comunidad (comedores barriales) con los que la universidad viene desarrollando proyectos conjuntos. Se trata de niños y niñas pertenecientes a familias de escasos recursos económicos y tradicionalmente ajenas a las instituciones de Educación Superior. Los responsables del proyecto proponen realizar una inclusión “real” mediante acciones educativas concretas y sostenidas en el tiempo en oposición a lo que denominan “inclusión discursiva”. “Animate a animar” forma parte de una serie de prácticas educativas inclusivas en las que los niños y las niñas son concebidos como sujetos de derecho. Los responsables postulan la noción de “anti-destino” para desnaturalizar las relaciones entre clase social y nivel educativo.

En el diseño y desarrollo de esta propuesta intervienen numerosos actores: la Coordinadora de la Dirección de Cooperación (profesional con una amplia trayectoria en la salud mental comunitaria), dos profesores de la Licenciatura de Audiovisión (expertos en el campo de la realización y la enseñanza audiovisual) y participan voluntariamente 15 estudiantes de dicha carrera. Asimismo, realizan tareas de asistencia y acompañamiento educadores sociales y personal no docente del área (que cuenta con un vasto recorrido en el campo de la intervención y la acción social comunitaria).

Los objetivos de “Animate a animar” se despliegan simultáneamente en varios surcos: los relativos a la relación comunidad - universidad, los específicamente vinculados con la animación y los concernientes a los estudiantes universitarios que reconocen sus propios saberes durante el proceso de planificar y participar de “Animate a animar”. Los objetivos del proyecto se inscriben en los fines que la Universidad de Lanús postula en relación con la comunidad local y las metas de la Secretaría de Cooperación y Servicio Público. Se trata de poner en acción la relación universidad - comunidad de manera transversal. Desde este enfoque cobra sentido la participación de los estudiantes de Audiovisión, los jóvenes estudiantes universita-

rios transmiten y articulan significativamente saberes que circulan y se construyen en la institución universitaria. En tanto objetivos propios de “Animate a animar” se establecen: I) Vincular a los niños, desde la práctica, con el lenguaje audiovisual y II) Contribuir y motivar a la formación profesional y pedagógica de los estudiantes de la Licenciatura en Audiovisión. Los objetivos específicos son: a) Capacitar a los niños en el uso de las nuevas tecnologías y en el lenguaje audiovisual. b) Promover la participación de estudiantes en los proyectos destinados a la comunidad. c) Realizar un taller intensivo de producción de piezas de animación con niños asistentes a comedores comunitarios de Lanús. d) Realizar una muestra audiovisual con el resultado del trabajado realizado por los participantes.

En la perspectiva pedagógica del proyecto se articulan teorías y prácticas provenientes de diferentes áreas de conocimiento, asimismo se discuten y ponen en juego enfoques inherentes a: a) la educación inclusiva en el marco de la cooperación universidad- comunidad, b) el lenguaje audiovisual y su enseñanza en la infancia, c) los jóvenes estudiantes como guías de los niños y niñas. Partiendo de una formación fuertemente anclada en la realización audiovisual los profesores asumen el desafío de indagar y buscar formas de enseñanza que den cuenta de sus posiciones teóricas, estéticas y tecnológicas en este campo de trabajo; con este fin exploran estrategias didácticas que “potencien lo audiovisual”. Los responsables del proyecto definen su tarea como una “trama” conformada por lo pedagógico, lo audiovisual y la expresión artística, trama que está sujeta a revisión y discusión permanente.

Durante una jornada completa de trabajo en la universidad, los niños y niñas junto con los estudiantes realizan animaciones con la técnica de *stop motion*. La elección de esta técnica se fundamenta en: el aprovechamiento del bagaje creativo y la experiencia plástica de los niños/as, la versatilidad y la “magia” de las obras de animación y su valor para la comprensión del funcionamiento básico del movimiento en el cine. La realización de una pieza de animación permite, además, la enseñanza de conceptos y el léxico propio del campo audiovisual. Cabe desatacar que la teoría se transmite en función de las necesidades de resolución de una toma o un encuadre; la jornada propone una manera de transmisión de conceptos audiovisuales durante el proceso de hacer.

La propuesta contempla como un componente fundamental el trabajo en grupos constituidos por niños, niñas y estudiantes. Estos grupos se caracterizan por su dinámica de producción mediante diálogos, consensos y acuerdos para sostener una “postura de autor”. Postura de autor significa realizar una práctica de enseñanza en la que prima la idea, las elecciones estéticas y el discurso que desean construir los niños y niñas. Desde esta perspectiva resulta fundamental el rol de acompañamiento y escucha constante que ejercen los jóvenes estudiantes que van brindando herramientas para la concreción de sus ideas. Otro componente a destacar de esta propuesta formativa es el valor de las expectativas de los adultos en relación a los niños y niñas que participan de esta actividad.

“Animate a animar” se desarrolla en las instalaciones y utiliza equipamientos de la universidad para la formación de los Licenciados en Audiovisión. Se trata de material tecnológico de última generación y de alto costo económico. El uso de materiales de calidad para realizar actividades con los niños y las niñas provenientes de barrios desfavorecidos forma parte de las decisiones de índole pedagógica inclusiva que asume el proyecto. Los estudiantes muestran - fundamentalmente con sus gestos, con sus actitudes corporales- como se manipulan los dispositivos tecnológicos y enseñan (implícitamente, no se trata de una arenga) que acceder a las herramientas que les brinda la universidad como un derecho implica la responsabilidad de cuidarlas. Cabe destacar el cuidado y la responsabilidad de los niños/as en el uso de equipamiento y materiales durante la jornada. El uso de las instalaciones de la universidad obedece a un posicionamiento del proyecto y de la institución que propone el acceso físico y simbólico de la comunidad a la universidad.

La actividad se implementa en tres instancias de trabajo: 1) Planificación y capacitación de los estudiantes; 2) Jornada con los niños y niñas que visitan la universidad y 3) Actividad de exhibición y cierre con los niños y sus familias.

Los estudiantes de la Licenciatura en Audiovisión participan en dos actividades de trabajo previas en las que planifican, conjuntamente con los profesores, las actividades y tareas que llevarán a cabo con los niños/as. En este marco se explicita que se espera de ellos, se concretan acuer-

dos y se abordan los ejes conceptuales del proyecto. En los encuentros se dialoga acerca de la educación audiovisual en el ámbito público, las representaciones sociales acerca de los chicos y las chicas que vienen de los barrios desfavorecidos, las posibilidades creativas de todos los niños y niñas, el uso del entorno físico de la universidad como un derecho. También se tratan algunas cuestiones ligadas a los prejuicios en relación con la pobreza, las dudas y expectativas de los estudiantes en la relación con los niños y niñas, los nexos con su propia infancia no tan lejana. En términos generales se abordan cuestiones de índole: organizativa, pedagógica y audiovisual.

Durante una jornada completa, más de cuarenta niños/a se dirigen desde sus barrios a las instalaciones de la universidad. Allí, guiados por 15 estudiantes de la Licenciatura en Audiovisión y coordinados por dos profesores de dicha carrera, realizan en pequeños grupos una pieza audiovisual de animación con la técnica de *stop motion* o animación cuadro a cuadro. La jornada con los niños/as establece una secuencia de trabajo muy intensiva, pero la limitación del tiempo es también asumida por los responsables de “Animate a animar” como una posibilidad creativa basada en el aprovechamiento del envión y la inercia que provoca el trabajo continuado. El uso del tiempo constituye un elemento de importancia, un configurador didáctico, tanto para los niños y niñas como para los jóvenes estudiantes que deben implementar esta dinámica de trabajo.

La jornada de trabajo con los niños se estructura en la siguiente secuencia:

- Preparativos antes de la llegada de los niños.
- Llegada de los niños y niñas a la UNLa.
- Observación de rollo filmico. Explicación del concepto de fotograma.
- Proyección de cortos de animación realizados por artistas.
- Organización de pequeños grupos de trabajo. Definición de la idea.
- Elaboración plástica de fondos, figuras, muñecos.
- Armado del set. Animación y registro fotográfico.
- Grabación de la banda de Sonido.
- Edición.
- Foto final, despedida

Los estudiantes realizan un acompañamiento activo de los niños/a en cada etapa de la

jornada. Así, por ejemplo durante la realización plástica los chicos y los estudiantes producen conjuntamente en una colaboración muy cercana corporalmente. Mientras trabajan con los niños/as, los estudiantes van dando el nombre técnico que recibe lo que hacen. Los jóvenes anticipan a los chicos las siguientes etapas para que puedan imaginar cómo se van a mover sus personajes, qué función cumplirá el fondo, cómo se verá en el registro fotográfico. Los jóvenes anticipan, brindan apoyo y un marco de seguridad para que los niños puedan producir y avanzar. Cada una de estas etapas se caracteriza por la participación protagónica de los niñas y niñas que se desplazan cómodamente en el andamiaje que realizan los estudiantes coordinados por sus profesores. Todas las intervenciones abonan a la noción de “postura de autor”, para que los chicos puedan materializar sus ideas. El proceso de realización permite a los pequeños comprender, a lo largo de la jornada completa de trabajo, el concepto inicial de producción de movimientos a partir de fotos estáticas. En el hacer práctico se produce la comprensión significativa que inicialmente fue verbal. La creación le posibilita también resignificar las obras de animación vistas en la primera parte de la actividad.

“Animate a animar” es una propuesta que lleva a la práctica una manera de concebir la inclusión social como derecho y ampliación de ciudadanía. La universidad, con sus saberes y posibilidades materiales, abre sus puertas no como una extensión sino como parte significativa de su labor. De esta manera, la universidad se inserta en el contexto de la comunidad de la cual forma parte. Antecede a la actividad un enorme despliegue de preparativos y acciones de trabajo socio- comunitario para que, una vez en la universidad, los niños puedan crear en un ambiente amigable, receptor, empático; con materiales y herramientas tecnológicas de calidad. Los jóvenes estudiantes participan activamente para que los niños y las niñas puedan expresarse, decir, hacer, inventar mediante el lenguaje de la animación. En este proceso, los jóvenes estudiantes reconocen sus saberes, los ordenan y también aprenden. Todos los actores involucrados en el proyecto reflexionan sobre sus prácticas docentes y profesionales en el marco de la comunidad.

Como parte del proyecto, a fin del ciclo lectivo los niños y niñas que participaron en “Animate a animar” asisten con sus familias a una fiesta en la que se exhiben los cortos de animación realizados. Ese día, cada niño/a recibe un DVD - compilado por los estudiantes- con todos los cortome-

trajes realizados en la jornada. Esta actividad se realiza en el auditorio de la universidad y es una ocasión en la que muchos de los asistentes ingresan por primera vez al edificio de una universidad.

Piezas de animación realizadas en “Animate a animar”

Del análisis comparativo de los 11 cortos audiovisuales realizados durante la jornada “Animar a animar” 2013 surge que todos los niños y niñas participantes arribaron a un producto final, una pieza audiovisual animada. A partir de la consigna abierta, “piensen una situación”, una idea, algo que quieran contar, los chicos optaron por temáticas sumamente variadas: una escena romántica (fallida); deportes (una pelea de boxeo, una carrera de coches); zombis; una danza de cabezas; el universo exterior; amistad; dos paseos familiares. En sólo dos piezas aparecen personajes conocidos mediáticamente. En algunos cortos es evidente el proceso de negociación del “guion” en donde los personajes y situaciones muy disímiles se acoplan. En la mayoría de las piezas es posible reconocer un clima “humorístico”, aunque en la escena haya sangre o destrucción esto sucede en un tono liviano y en cierta medida socarrón; las bandas sonoras inciden fuertemente en esta construcción.

Las piezas tienen una duración muy breve que en ningún caso llega al minuto. En algunos casos se trata de “situaciones” de una acción única, en otras se despliegan pequeños relatos. En la obra más extensa la secuencia temporal está marcada por los *rounds* de una pelea de boxeo, en sus 48 segundos se desarrollan la presentación de los contrincantes, dos asaltos y una reconciliación. La limitación temporal, tanto en lo que refiere a los tiempos de producción como a los de post -producción parecieran optimizar el uso del tiempo y activar estrategias de resolución eficientes para cumplir con el objetivo de la jornada.

Los cortos se han realizado mayoritariamente empleando arte plano. Si bien en varios casos los niños/as han creado objetos o elementos con masa para modelar con volumen, estos se apoyaron sobre un fondo y funcionaron como planos en la animación. La técnica empleada se relaciona directamente con el tipo de registro fotográfico, en las animaciones de arte plano las cámaras se ubicaron en una posición aérea horizontal y en planos generales en relación con la escena a fin de lograr una angulación neutra. En las de arte corpóreo la cámara se ubica

en posición frontal en relación a la escena. Todos los niños/as realizaron tomas fotográficas y observaron las secuencias en el visor de la cámara. En la mayoría de las obras los planos son generales, en algunos se observan planos enteros y planos detalle.

La mayoría de las escenas son exteriores y nocturnas, hecho que se relaciona con la puesta a disposición en la mesa de materiales de cientos de estrellas brillantes. La disposición de algunos materiales induce fuertemente a su uso. La producción plástica se caracteriza por: la mezcla, la hibridación, la adición, la combinación de técnicas y estilos y la libertad en el uso de los materiales. La producción plástica de la animación no se aborda específicamente en esta jornada, los chicos emplean materiales y técnicas que ya conocen. Lo que se observa es el resultado de la mixtura de las producciones de los integrantes del grupo que, en algunos casos, se pusieron de acuerdo para unificar los materiales. En otros, diferentes materiales, técnicas, tipologías gráficas y rasgos expresivos coexisten en un mismo espacio. Los niños y niñas participantes han experimentado y probado como “nuevo” en relación a la creación plástica ciertas estrategias o “trucos” para que los elementos y figuras puedan sostenerse, entrar en cuadro, moverse. Los chicos junto con los estudiantes diseñaron e implementaron artilugios técnicos para que la animación pueda funcionar (soportes para muñecos, soportes para fondos, bases con tapitas de plástico para que la plastilina no se peque al papel).

Si bien es posible reconocer algunos rasgos evolutivos propios de la representación gráfica o tridimensional de los niños y niñas, resulta difícil trazar pautas o caracterizaciones de orden evolutivo ya que los niños y niñas de diferentes edades trabajaron mezclados en el trabajo grupal. Pero es fundamental destacar en todos los casos la presencia absoluta de la creación y del trazo infantil que no ha sido “invadido” o distorsionado por los jóvenes estudiantes que oficiaron de “ayudantes” de los niños/as en la realización plástica. También resultaría arriesgado o impropio realizar afirmaciones en relación con el género de los autores/as, la pelea de boxeo fue realizada por varones, pero el suave y sutil cuestionamiento de las estudiantes mujeres provocó una mediación con una víbora de la paz, la destrucción total del universo fue creada por tres niñas, los varones corredores de Fórmula 1 admitieron de buena gana que una princesa en traje de gala realice la largada.

En la animación el movimiento que los chicos realizan con mayor frecuencia es el desplazamiento, se observan varios tipos de desplazamientos; son frecuentes las transformaciones y desapariciones. En las bandas de sonido el rasgo más sobresaliente son los efectos sonoros realizados por los propios niños, gritos, voces, onomatopeyas. Las voces de nenes y nenas se evidencian como un elemento fundamental de estas piezas. Entre los sonidos realizados por los niños con sus propias voces se destacan: una canción cantada por una niña; relatos con sus propias voces; relatos con voces que imitan a personajes (voz de *zombie*, de malvado); voces de monstruos; sonidos de explosiones; voces de animales (abejas, gatos).

Los créditos y títulos en algunos casos se realizaron a mano y en otros por ordenador, en varios se combinan ambas posibilidades. Algunos grupos insertaron en la edición una fotografía de los niños/as, y en varias fotos también aparecen los estudiantes. Durante la etapa de edición los niños están presentes, observan y toman decisiones. Pero en la edición se reconoce la pericia y el manejo técnico del programa informático (Adobe Premiere CS6); en la post-producción. Los jóvenes estudiantes de Audiovisión en un tiempo acotado dieron movimiento, cohesión y continuidad a las piezas animadas producidas con los niños/as.

4. 4 Caso 3. Festival de cortometrajes realizado para y por niños y niñas. El cine como celebración colectiva

A continuación se presentan los datos y el análisis interpretativo correspondientes al Festival de cortometrajes para y por niños y niñas “Ojo al Piojo!” que constituye el Caso 3 del presente estudio. Tal como se describió en el apartado metodológico, las fuentes e instrumentos para la recolección de información empírica empleados son: entrevistas en profundidad, jornada de observación de la ciudad de Rosario, participación y observación de las tres jornadas del festival edición 2013, observación del taller de animación realizado durante el festival, observación de las sesiones de debate del jurado de premiación; cortometrajes realizados por los niños/as participantes de la competencia del festival, material audiovisual realizado por los organizadores del festival, catálogo y otros impresos realizados por los organizadores del festival, relevamiento fotográfico contextual y de actividades, bases y fichas de inscripción, sitio web del festival.

Las categorías de análisis que se emplean para la interpretación de los datos fueron construidas atendiendo a los enunciados interrogativos de la investigación, al marco teórico y a los resultados de la fase preliminar. Las categorías iniciales fueron ajustadas y completadas con categorías emergentes a fin de abordar y comprender los datos en toda su riqueza y complejidad.

4.4.1 Encuadre institucional

El festival de cortometrajes realizados para y por niños y niñas “Ojo al Piojo!” se desarrolla en la ciudad de Rosario ubicada en el centro-este argentino, en la Provincia de Santa Fe. Rosario es la tercera ciudad más poblada de Argentina después de Buenos Aires y Córdoba y constituye un importante centro cultural, económico, educativo, financiero y de entretenimiento. Su población supera el millón de habitantes constituyendo el tercer conglomerado urbano del país, forma parte de una región de gran importancia económica, cerca del 70 % de la producción de cereales del país se exporta desde su puerto.

Rosario ha sido históricamente un referente educativo y cultural para toda la Argentina, constituye un capítulo ineludible en el estudio de la renovación pedagógica, la educación artística y la creatividad en la infancia. La experiencia de escuela activa realizada entre 1935 y 1950 por las maestras y pedagogas Olga y Leticia Cosettini fue una práctica innovadora que marcó un hito en el escolanovismo de la región y que aún hoy continúa siendo objeto de investigación académica⁴³.

En la actualidad, la ciudad se destaca por su oferta cultural y educativa para los pequeños y toda la comunidad. El “Tríptico de la Infancia” brinda un circuito que forma parte del proyecto pedagógico urbano a través de tres espacios públicos: La Granja de la Infancia, El Jardín de los Niños y La Isla de los Inventos. El tríptico ofrece ámbitos de convivencia donde los ciudadanos de todas las edades, formaciones y experiencias sociales pueden convivir y participar de espacios de integración creados con los principios de igualdad de oportunidades

⁴³ En una escuela pública de un barrio obrero (sin maestros especializados y con escasos recursos) consiguieron cambiar el rígido sistema educativo de la época. La educación estética era parte nodal de la formación de los niños. En la base de su currículum estaba la convicción de que la escuela debía ensanchar la capacidad del niño de imaginar, de crear, de expresarse y de elegir en qué lenguaje hacerlo. El Coro de Niños Pájaros, el Teatro de Niños y el de Títeres, la danza, los conciertos fonoelectricos, el modelado, el laboratorio de ciencias, las excursiones por el barrio, una revista escolar, la cooperativa de alumnos, las misiones culturales, la biblioteca escolar y pública, el consultorio odontológico, el control oftalmológico, el club de madres y la asociación de padres se integraron con armonía al quehacer cotidiano. En la primavera de 1948 visitó la escuela poeta español Juan Ramón Jiménez quien manifestó públicamente su fascinación con las obras realizadas por los niños.

y construcción de ciudadanía, considerando a la ciudad de Rosario como un gran escenario de aprendizajes diversos y escuela de la democracia.

Además, como parte de la gestión democrática de la ciudad, en Rosario funcionan seis Consejos de niños y niñas, integrados por niños que tienen entre 9 y 10 años. A través de este proyecto los niños intervienen activamente en el diseño y mejoramiento de la ciudad que habitan y recorren a diario. Estas experiencias han robustecido, en las últimas décadas, una cultura de la infancia en la que los niños y niñas rosarinos son habitantes con derechos y voz propios.

Figura 70.
Viejas Instalaciones
Ferroviarias en las que
se sitúa La Isla de los
Inventos.
Foto de la autora.



El Festival “Ojo al Piojo!” está organizado por el Centro Audiovisual de Rosario (C.A.R.), un organismo público que depende de la Secretaría de Cultura y Educación de la Municipalidad de Rosario. Se trata de un espacio cultural público referente de los eventos audiovisuales más destacados de la ciudad, de trascendencia nacional e internacional. Su origen se remonta al año 1993 cuando Rosario celebraba la primera edición del Festival Latinoamericano de Video con el propósito de difundir la producción audiovisual latinoamericana. Actualmente el C.A.R. desarrolla la organización y producción de festivales, ciclos de cine, muestras fotográficas y programas televisivos, además cuenta con una videoteca conformada por más de 6000 audiovi-

suales latinoamericanos, disponibles para su consulta y préstamo. La videoteca ofrece un servicio de asesoramiento, consulta y préstamo de obras audiovisuales (documental, ficción, animación y experimental, producciones para televisión y títulos cinematográficos).

Figura 71.
Sede del Centro
audiovisual de Rosario
C.A.R. situado en
una vieja estación
del ferrocarril
reacondicionada.
Foto de la autora.



El Centro Audiovisual de Rosario desarrolla los siguientes programas educativos:

- Escuela de animadores; curso anual destinado a dibujantes.
- Videoteca ambulante Bongo Rock; que recorre semanalmente las instituciones educativas de la ciudad.
- Colección Videomaestro; colección educativa audiovisual digital destinada al trabajo pedagógico con imágenes en el aula, tiene por destinatarios a los profesores. Esta colección contiene propuestas didácticas con el fin de orientar al profesor en el trabajo con imágenes en las tareas de aula sobre temas transversales específicos.
- Ver para saber; ciclo de vídeo-debate destinado a alumnos de escuelas secundarias.
- Me traje un corto; encuentro audiovisual destinado a jóvenes entre 16 y 25 años que se enmarca en las políticas públicas juveniles que desarrolla la municipalidad.

El C.A.R. además organiza los siguientes festivales:

- El Festival Latinoamericano de Video y Artes Audiovisuales, FLVR.

- Una Mirada Mayor. Festival de Cine para la tercera edad dirigido especialmente a los adultos mayores.
- Festival de cortometrajes realizados por niños y para niños “Ojo al Piojo!”.

4.4.2 Formación de los responsables y docentes del proyecto

El festival “Ojo al Piojo!” está organizado por el equipo del Centro Audiovisual de Rosario⁴⁴. El grupo responsable del festival está constituido por profesionales con diversos recorridos formativos, laborales y artísticos: varios de ellos cuentan con una amplia trayectoria en realización audiovisual en cine y televisión; algunos se han desarrollado en el campo teatral (actuación, iluminación, escenografía), dos de las integrantes del equipo tienen formación en el campo de la danza y la expresión corporal. Asimismo la mayoría ha ejercido la docencia en diferentes niveles del sistema educativo y participado activamente en otros proyectos educativos de la ciudad. Así, el conocimiento y la experticia en el campo del cine y la realización audiovisual se articula - en las tareas relativas al festival - con saberes y prácticas de otros campos de producción y creación artística. En las entrevistas realizadas a los integrantes del equipo se ha podido reconocer el alto grado de compromiso y de pertenencia a la ciudad, sus espacios públicos y al proyecto del festival. En palabras de uno de los integrantes, de equipo el festival activa un mecanismo de “sinergia” entre la multiplicidad de saberes y la fuerza de un proyecto en crecimiento.

4.4.3 Destinatarios del proyecto

“Ojo al Piojo!” es un festival pensado para el público infantil, busca promover la difusión de obras audiovisuales hechas por niños/as y para niños/as. Desde el año 2011, en el período de las vacaciones escolares de invierno, durante tres días de proyección, se propone un espacio dedicado exclusivamente a la realización audiovisual realizada para y por niños/as. Son destinatarios del festival todos los niños y niñas que deseen asistir, la entrada es libre y gratuita. Una de las características más salientes del festival es el protagonismo de los chicos y chicas; que se manifiesta en numerosas instancias de su propuesta. A continuación se presentan los componentes del festival que dan mayor cuenta de la centralidad infantil en el evento:

⁴⁴ Directora: Valeria Boggino. Subdirectora: Mariana Sena. Equipo: Gustavo Escalante, Cristian Cabruja, Marcela Storni, Pamela Gaido, Luciano Redigonda, Lía Tejeda, Luz Olazagoitía, Alejandro Ghirlanda, Sabina Schroeder, Alejandra Cáceres, Matías Cabezuelo, Pablo Rodríguez Jáuregui, Diego Rolle, José Beccaría, Jorge Pumar.

- 1) Los niños y niñas son el público destinatario del festival. Estos asisten con algún familiar, en muchos casos concurren en grupos con su colegio o su taller de cine.
- 2) El festival cuenta con dos categorías de competencia:
 - Cortometrajes realizados para niños
 - Cortometrajes realizados por niños
- 3) La participación de niños y adultos en la competencia es equivalente. De la totalidad de los cortos participantes en la competencia (80 en su edición 2013), el 50% son realizados por niños y el 50% por adultos.
- 4) Los cortometrajes realizados por los niños y niñas se exhiben “intercalados”, con los cortometrajes realizados por adultos y forman parte de la programación de las tres jornadas.
- 5) El jurado de premiación está conformado por ocho miembros, de los cuales cuatro son niños (dos niñas y dos varones). Dos de estos niños asisten en representación de los Consejos de Niñas y Niños de la Ciudad.
- 6) El público infantil asistente (luego de cada sesión) vota su película preferida.
- 7) Durante el festival se lleva a cabo un taller de animación para niños/as cuya producción se exhibe el último día del festival.
- 8) En la edición 2013 el tema convocante fue el terror, durante las tres jornadas la sala del cine público estuvo decorada con esta temática y el equipo del festival “vestido” para la ocasión.
- 9) Los programas y catálogos están diseñados con un formato accesible para los niños/as.
- 10) El catálogo cuenta con actividades que ayudan a recordar, retomar y recrear cada uno de los cortos proyectados.
- 11) Los niños/as reciben de regalo (además de programa y catálogo) pegatinas del festival.

Así, en este caso los chicos/as son destinatarios y participantes en todas las instancias del festival asumiendo un protagonismo en el que subyace una concepción de infancia autónoma, creativa, activa y responsable. Su desarrollo en el marco de una gestión y espacio públicos lo exime de toda pretensión o compromiso comercial. Cabe señalar que se trata de una situación poco frecuente en la que los niños y niñas son protagonistas y no consumidores. En esta dirección, en una nota periodística, el crítico cinematográfico Juan Pablo Cinelli señaló:

(...) una de las características más salientes es el compromiso de sus responsables con el público, los chicos de la gran ciudad santafecina, un hecho que no siempre es una prioridad en emprendimientos similares. (...) esa seriedad se traduce en una programación de gran variedad y elevado nivel artístico, que además representa un espacio dedicado a los trabajos para las experiencias cinematográficas de los más chiquitos (“Comenzó en Rosario el festival Internacional de cortometrajes para chicos” Diario Tiempo argentino, 11 de julio de 2013).

En todos sus componentes el festival destaca el lugar de los niños; y esta perspectiva se enuncia en la editorial del catálogo (edición 2013): “Una vez más recibimos a los niños como público privilegiado, como espectadores críticos, como actores y actrices destacadas, como creadores de sus propias realizaciones.” (Editorial del Catálogo Ojo al Piojo! Edición 2013, p.2).

4.4.4 Propósitos, objetivos

El festival postula como sus propósitos:

- Difundir y promover obras audiovisuales internacionales.
- Generar un espacio para la formación de audiencias.
- Crear un espacio de encuentro para los realizadores, sus obras y el público infantil.

A los niños y niñas los invita a:

- Descubrir y deslumbrarse con producciones audiovisuales originales donde conviven géneros, formatos, personajes y temas diversos.
- Disfrutar de cortometrajes realizados por chicos, en instancias de aprendizajes, de recreación, de experimentación.

Además, los responsables del festival enuncian como un objetivo que los niños y niñas reconozcan y encuentren en la creación audiovisual un espacio para la expresión personal. Destacan el encuadre de libertad, diversión, ocio y juego que propone “Ojo al Piojo!” en contraste con los caminos más formales de comunicación que enseña la escuela.

La idea es darle a los chicos una posibilidad de contar lo que sienten, lo que les está pasando, pero de una manera creativa, a través de lo lúdico. Para ellos es algo entretenido, divertido, porque vos decís, bueno, pueden contar, pueden escribir, pero está mucho más ligado a lo institucional, a lo formal, a la escuela a lo que debo hacer. La tele que es lo que ellos ligan al espacio de diversión, al espacio de ocio, entonces por ahí lo audiovisual, la película, el cine, es lo que ellos hacen como entretenimiento;

que puedan contar algo desde ese lugar que aprecian (Entrevista Alejandra C.).

Entre los propósitos se enuncia también la función catártica del arte y de la expresión, la creación audiovisual es entonces una vía, una posibilidad para externalizar algo de la violencia social cotidiana en la que viven algunos chicos.

(...) aparecen los superhéroes y toda esa cosa de catarsis, la cosa de la violencia. A lo mejor si lo tiene que escribir le cuesta más, sobre esas cuestiones que capaz suceden en el barrio, nosotros brindamos esa posibilidad (Entrevista Alejandro G.).

Los propósitos contemplan en todo momento la doble condición de los niños y niñas como espectadores y realizadores.

4.4.5 Contenidos del festival. Versatilidad y amplitud en tiempos tecnológicos

La programación del festival está compuesta por instancias de competencia y fuera de competencia.

- Competencia Ojo al piojo!: en esta se incluyen los cortometrajes que participan de la competencia organizados en dos categorías.
 - Categoría cortometrajes realizados para niños.
 - Categoría cortometrajes realizados por niños.
- Fuera de competencia: en la que se incluyen cortometrajes invitados y que no participan de la competición.
 - Piojos invitados, producciones realizadas por adultos para niños.
 - Piojos de visita, una selección de cortos realizados por niños de otros festivales, “Hacelo corto” y “Festicortos”.
 - Los piojos invaden Rosario, taller de animación que se realiza durante el festival con los chicos y las chicas que deseen participar. En este taller se realiza un corto de animación que se exhibe el último día como cierre del festival.

Los contenidos del festival reflejan la perspectiva amplia que propone el Centro Audiovisual de Rosario. Si bien una parte de las piezas audiovisuales realizadas por niños/as son de animación esto no es una condición. Lo audiovisual es la “madre”, es el gran paraguas que cobija la multiplicidad creativa.

El Centro Audiovisual es un centro de difusión, promoción y de estímulo de lo audiovisual en general, con un dibujo, con plastilina, con un teléfono, con una cámara de fotos, con una super-cámara de vídeo o de cine... no limitamos en ningún formato y nuestros festivales son: Festival Latinoamericano de Video y Artes Audiovisuales y el Festival Ojo al Piojo! es el festival de cine para niños. Nosotros no hablamos de animación como exclusividad, animación es uno de los géneros o rubros con los que nosotros también trabajamos (Entrevista Cristian C.).

El Festival nace y se desarrolla en el marco de los enormes cambios tecnológicos de los que participa la creación audiovisual, sus organizadores proponen una visión amplia en su convocatoria tanto en lo que refiere a los soportes como a las técnicas de trabajo. Las definiciones de animación también son amplias e inclusivas; los responsables de “Ojo al Piojo!” postulan una definición de la animación total:

Todo aquello que se anime, o que se pueda animar, sea un dibujo animado, dibujado a trazo de mano, hecho con la computadora, puede ser 2D o 3D o el soporte que sea, o el *stop motion* que es la figura que se va animando... todo esto es animación (Entrevista Cristian C.).

Todas las técnicas posibles y más hoy en día, más allá del soporte con el que se ha filmado, porque de hecho hoy hay animaciones que no necesitan de la cámara, que se hacen directamente con la computadora, todo eso es animación, más allá de si se hace con una cámara de fotos, con una cámara de vídeo, con una cámara de cine, con una computadora, si se usó arena moviéndose o un muñequito de plastilina, para nosotros todo eso es animación (Entrevista Alejandro G.).

Entienden la diversificación del formato como parte de la explosión tecnológica audiovisual y la incorporan; pero asimismo destacan el elemento común de la pantalla y la proyección como una constante que unifica todas las producciones:

Ahora no hay un formato específico (...) en los últimos 5 años ha habido como una explosión tecnológica audiovisual lo que hace que los soportes sean miles, variados. Pero después siempre es una pantalla, un proyector que proyecta, un monitor que refleja (Entrevista Cristián C.).

También destacan los cambios en lo que concierne a los géneros cinematográficos y el surgimiento de géneros híbridos:

Con los géneros, hoy en día está en discusión porque hay multigéneros, hay híbridos, hay animaciones con ficción que son videoclip o son investigaciones o son ficciones. Yo creo que ya está, en algún punto demasiado explosionado, como para decir esto es una animación, hay cosas puras, hay ficciones puras, animaciones puras, pero, hoy en día hay como una gran mezcla de circuitos, de formatos, de géneros (Entrevista Cristian C.).

La adaptación y la versatilidad con los nuevos formatos es una condición necesaria:

De hecho pasamos del VHS, al mini DV al DVD y ahora estamos teniendo formatos totalmente digitalizados. Si vos te dedicas a un formato, a un soporte, te quedas en el tiempo. No hay otra manera, en esto que es una actividad que tiene que ver con la tecnología o te *aggiornas* o perdiste, digamos, te quedas afuera (Entrevista Sabina Sch.).

Y también vamos con el ritmo de crecimiento y de poder estar acorde al ritmo de explosión tecnológica y de acuerdo también al ritmo que nos marque el Estado, digamos, porque si fuéramos una empresa privada de producción, distribución, los recursos serían otros y estaríamos tal vez más a la vanguardia de lo que podemos ahora, así y todo intentamos, cotidianamente, no quedarnos atrás, no sé si se entiende bien (Entrevista Sandra C.).

Atendiendo al contexto de una institución pública, reconocen y expresan las condiciones y dificultades para una innovación tecnológica que es veloz y continua.

Nosotros vamos un escalón más abajo, estamos observando que es lo que sucede y nos acomodamos. Lo que pasa es que hasta que nos terminamos de acomodar y la burocracia municipal llega a nosotros, esta tecnología, creo que nosotros vamos a comprar la *play* ahora... o sea, en la tecnología que va viniendo, para cuando a vos te llega la autorización y la plata ya salió... le pasa a todo el mundo, vos te comprás una supercompu y pasado mañana hay otra... Y así y todo vamos... por ejemplo, ahora una de las tareas que tenemos es rescatar y conservar los primeros materiales que llegaron hace veintipico de años (Entrevista Cristian C.).

En el marco de los cambios tecnológicos contemporáneos el festival se caracteriza por su versatilidad y amplitud en las realizaciones que exhibe. Pero el contexto de cambio afecta e involucra no sólo a las cuestiones de proyección, también implican la toma de decisiones en relación con el guardado del material de archivo. A lo largo de los años de existencia del C.A.R. fueron muchos los soportes y formatos de la producción audiovisual; por ejemplo, el material realizado en VHS se degrada y el equipo está abocado a la digitalización de su acervo.

Los organizadores destacan también como parte de la tarea del festival las decisiones relativas a la conservación del material audiovisual.

4.4.6 Convocatoria

Los cortometrajes invitados se seleccionan y programan a partir de los lazos que el Centro Audiovisual de Rosario mantiene con numerosas instituciones y realizadores audiovisuales tanto de la Argentina como del mundo, entre estos se destacan la cercanía y la colaboración con realizadores españoles.

En cuanto a la convocatoria para presentar material en la competencia, esta se realiza a través de diferentes medios entre los que se destacan las redes sociales.

En la convocatoria 2013 podrán participar obras que no excedan los 15 minutos de duración. Si bien la temática es libre, este año se propone a los realizadores trabajar el género de terror, incluyendo en sus películas historias de monstruos, momias o personajes terroríficos. Esta iniciativa se debe a la reiterada demanda del público infantil que considera a estas películas como su género favorito. Como novedad, este año los realizadores residentes fuera de Argentina podrán enviar sus trabajos de forma *online* a través de la plataforma Movibeta (Convocatoria realizada en el sitio web, bases del festival)⁴⁵.

La convocatoria a los niños y niñas a presentar sus trabajos se realiza a través de la comunicación a las instituciones, talleres, escuelas de cine y otros espacios de producción audiovisual de niños y niñas. Pero además, el festival apela a la participación infantil con un mensaje elaborado especialmente para ellos/as. Así, en cada edición el equipo organizador del festival realiza piezas audiovisuales para llamar a los niños a presentar sus cortos y a asistir al festival. Estos *spots* publicitarios se emiten por la televisión local. En todos los casos los piojos son los protagonistas y se invita a los niños y niñas a participar y a divertirse. Los piojos refieren a los chicos y también a la pediculosis “Llevá tus piojos al cine”⁴⁶.

⁴⁵ Véase ANEXO DOCUMENTAL VII Bases del Festival Ojo al Piojo! 2013.

⁴⁶ Véase VIDEOS CASO 3: 3a, 3b, 3c, 3d, 3e. en el DVD adjunto o en <http://vimeo.com/gabrielaaugustowsky>

La publicidad del año 2011 toma una rima popular que menciona a un piojo y al Río Paraná en cuyas orillas se sitúa la ciudad de Rosario⁴⁷.



Figura 72.
Spot televisivo 2011.

En su edición 2012 “Ojo al Piojo! Los piojos contraatacan”, el equipo realizó dos *spots* televisivos en los que se realiza una referencia satírica al filme *Stars Wars* de George Lucas. La marcha Imperial o Tema de Darth Vader (John Williams) suena en una versión de cumbia (Cumbia Imperial, grupo Patricio Cobarde).



Figura 73.
Spot televisivo 2012.

⁴⁷ Por el río Paraná viene navegando un piojo, con un hachazo en el ojo y una flor en el ojal.

En el año 2013, la temática del festival es el terror, “Ojo al piojo de Terror!”, el *spot* realiza varias referencias a los estereotipos de las películas del género, el cementerio, los zombis, aullidos de lobos y aleteos de murciélagos acompañan a una fila de piojos.

Figura 74.
Spot televisivo,
convocatoria a los niños/as
para presentar cortos 2013.



Figura 75.
Spot televisivo, difusión
festival edición 2013.



A partir del análisis de la convocatoria y la invitación a los niños/as es posible reconocer que el festival no reniega de las referencias a Hollywood, los productos audiovisuales masivos ni los consumos culturales populares. Se trata de una posición que asume el equipo responsable del festival en que el denominado cine de entretenimiento no se sitúa en disputa con el cine arte sino que los films se recrean, se revisitan, se miran críticamente y con mucho humor. En todos los casos la invitación a los niños es al disfrute y a la diversión, el pensamiento crítico se desarrolla participando en esta fiesta que es el festival.

Quienes responden a la convocatoria deben enviar el material junto con una ficha de inscripción⁴⁸. El material es seleccionado por un Jurado de preselección conformado por integrantes del equipo de “Ojo al Piojo!”. El criterio fundamental para la selección de los trabajos realizados por niños y niñas es cumplir con la condición de que sean los chicos quienes hayan sido parte importante y visible del proceso creativo. En la edición 2013 se presentaron un total de 177 cortos entre los que seleccionaron 80, 40 realizados para niños y 40 realizados por niños/as.

4.4.7 Hacia una definición de la creación audiovisual infantil

El festival tiene una instancia de selección del material de competencia en las categorías cortometrajes realizados para niños y cortometrajes realizados por niños. En lo que respecta a los cortometrajes realizados por niños/as el parámetro para su selección es que efectivamente sean los chicos quienes los hayan realizado. La relación entre niños y adultos en la producción audiovisual es una cuestión de debate en el equipo de “Ojo al Piojo!”. Todos los integrantes coinciden en la necesidad de la presencia adulta, la cuestión es discernir qué hace el adulto y qué lugar brinda a los chicos en el proceso de creación audiovisual.

Siempre hay adultos, siempre está la mano del adulto, la edición, todo lo que sea construcción (Entrevista Sandra C.).

Nosotros sabemos que siempre hay adultos, el tema es en cuanto influye el adulto en esa realización y si realmente son los chicos los que van proponiendo y haciendo y no el adulto que le dice, parate acá, ponete acá, hace así, arma el plano, pone la luz, acomoda el micrófono (Entrevista Sabina Sch.).

Algunos miembros del equipo señalan la existencia de engaños o mentiras en relación con la autoría y plantean los dilemas de orden ético que generan algunas producciones.

Porque hay adultos que hacen cosas para los nenes, hay nenes que, en el marco de un taller producen, pero después, no hablemos de las que mienten! de las que dicen una cosa por otra... pero esto es una manera de producir (Entrevista Alejandro Gh.).

Ahora bien, ¿los adultos mienten o creen que esta debe ser su participación en la producción audiovisual con niños atendiendo a la complejidad de este tipo de creación? Los responsa-

⁴⁸ Véase ANEXO DOCUMENTAL VIII. Ficha de Inscripción.

bles de “Ojo al Piojo!” plantean algunos ejemplos en relación con la participación no adecuada, o no deseada, de los adultos en los cortos que realizan los chicos. Así, la manipulación, o la intervención del adulto en un sentido negativo, que desdibuja las ideas de los niños se observa por ejemplo en la elección de un tema.

Yo estuve en una escuela, había trabajado toda la escuela sobre la problemática de género, en una escuela donde se supone que hay un mínimo de 150 alumnos, es muy raro que la temática que hayan elegido todos los chicos sea esa, o sea... (Entrevista Alejandra C.).

Otro elemento de la participación adulta que reconocen como negativo es la censura o la moralización de los temas, esto se ve en algunas piezas audiovisuales realizadas en el marco de la escolaridad formal. Esta cuestión introduce en el debate un ingrediente fundamental que es el contexto de producción del corto.

Me parece, que en el caso de las producciones de los nenes entender el contexto es fundamental para entender qué es lo que estás mirando, porque hay que saber cuántos años tienen. Por ejemplo, las cosas que reciben los responsables de “Hacelo Corto”, que se hace en la escuela, tienen... no quiero decir censura, pero están las maestras, hay algunos temas, algunas palabras que uno se da cuenta que lo hicieron en el contexto del cole porque tienen como marco la formalidad escolar (Entrevista Cristian C.).

El contexto escolar condiciona el uso del lenguaje, los contenidos que se tratan y en algunos casos produce homogeneidad en las realizaciones.

De hecho el año pasado, me acuerdo porque por momentos me fastidiaba, era la cuestión de una escuela que mando, ponele, 20 cortos y eran todos acerca de Belgrano y un relato sumamente docente sobre Belgrano, Sarmiento y... pero donde el chico ahí no tiene más que repetir lo que la docente le dijo sobre quien era Belgrano, quien era San Martín y quien era Sarmiento, entonces ahí, 20 producciones exactamente iguales, en las cuales los chicos, está bien, juegan, hacen un taller, ven que sus muñequitos pueden cambiar, pero no hay una producción de la historia, no hay lugar para la imaginación (Entrevista Sandra C.).

Así, es posible reconocer intervenciones adultas que limitan la creatividad y la imaginación, entonces la producción audiovisual deviene en una producción de movimiento pero sin sentido. Durante la entrevista se produce un interesante debate en el que cada afirmación se acompaña con la visualización de ejemplos. Como contraejemplo, aparece un caso en el que la profesora del taller no interviene para nada, y el resultado tampoco es el deseado.

(...) había otro taller de producción del sur que la coordinadora decidió no meter mano en nada, los chicos hicieron todo solos, cuando nosotros vimos ese material dijimos “es malísimo”. No sabíamos eso, yo después me enteré porque estuve en contacto con la tallerista, y nos parecía muy descuidado, eran dos bollos de plastilina arriba de un escritorio, pero que ni siquiera habían tapado, como que lo hicieron y ahí atrás había ropa en un estante, y como que la historia también era medio bajón y la música y todo, como que le faltaba una pizca (Entrevista Sabina Sch.).

Todos los integrantes del equipo organizador de festival coinciden en que la ausencia de los adultos no es la solución, el adulto debe intervenir, la cuestión es cómo hacerlo.

(...) otra cosa es estar ausente de la actividad, yo creo que acá los talleristas están presentes sin intervenir y en el caso que ella dice están ausentes (Entrevista Cristian C.).

A mí me parece que lo que hay para pensar es no cuanta mano sino que tipo de mano, estoy pensando, uno dice hay dibujo espontáneo infantil... el vídeo espontáneo es inmirable, entonces, cual es el punto, como se mete mano sin que sea... no se es muy difícil (Entrevista Sandra C.).

De alguna manera, tiene uno que meter mano, sino hay una intencionalidad, no existe la realización y el aprendizaje audiovisual (Entrevistas Sabina Sch.).

En todos los casos, resulta complejo analizar una obra realizada por chicos sin conocer cómo, en qué contexto, en qué condiciones y con qué consignas, a qué edad fue realizada. Cada obra es única y debe mirarse como un hecho particular. Las ideas de los adultos y la de los chicos se conjugan y combinan de maneras diferentes en cada caso. Los entrevistados consideran las múltiples combinaciones y procesos involucrados en el trabajo entre adultos y niños para la creación audiovisual.

Cada vídeo tiene su historia, su circunstancia, dónde fue hecho, por quién fue hecho, si fue hecho a través de un taller que estaban explorando o trabajando la sexualidad o estaban trabajando el problema del agua o estaban trabajando el problema del barrio y a partir de eso sale un vídeo. O es un taller con chicos que fueron a estudiar vídeo a una institución y a través de esa institución los profesores ponen contenidos propios más contenidos de los alumnos, entonces, todo eso, compite entre sí, juega entre sí. Otro caso es el de adultos que se sientan entre adultos y quieren trabajar contenidos para niños hecho por adultos, entre sí, como dos universos en el que las aguas se pueden tocar pero que están evidentemente bien separados (Entrevista Sandra C.).

En el marco de la entrevista, mientras vamos visualizando videos, aparece la noción del oficio, un ojo entrenado en años de mirar realizaciones infantiles, para reconocer obras de chicos y chicas. Entonces surgen frases como: “ves...obvio, esto lo hicieron los chicos”... “acá... esto es otra cosa, esta es una edición adulta totalmente”. Los integrantes del equipo destacan sus pistas o indicios para reconocer o no la presencia infantil, y señalan además que estos elemento van cambiando con el paso del tiempo, por ejemplo se expone el lugar de la policía en las temáticas que eligen los niños y niñas.

Yo me doy cuenta en las historias, no sé si en la producción, pero hay algo que también siempre les digo a ellos y comparto con mis amigos muchísimas veces que nos ponemos a hablar, que producciones que vos veías antes, en general la temática, el policía, la autoridad y todas estas personificaciones eran tomadas para burlas. Los chicos no querían ocupar ese lugar, querían ocupar otros, yo lo que me di cuenta ahora, en muchos materiales que vi, que es lo que me llama la atención, no sé si es lo que vos preguntas, que los chicos siempre quieren ocupar el lugar del policía, del héroe, es como que es la última moda de la producción, el héroe, el policía, que el superhéroe siempre es alguien de la CIA, de la investigación (Entrevista Alejandra C.)

Nuevamente el debate, algunos sostienen que en esos casos hay una lógica narrativa impuesta por el adulto. La idea de una historia con principio, desarrollo y final es parte de la imposición adulta.

Yo no estoy de acuerdo, para mí hay otra clase y hay otro modo de abordar los temas de los chicos, hay mucha fantasía en torno a pócimas que se crean (...) Pero después hay ejercicios donde la narración corre por otro lado, donde te das cuenta que el objetivo de los docentes es pónganse estos disfraces y vamos a hacer el show de los malos o vamos a hacer un desfile de modelos de los superhéroes. Pero después la historia, que me parece que tiene que ver con los trabajos realizados por los chicos, no hay una historia de principio, desarrollo y final, no hay una historia donde el protagonista tiene un *plot* y a través de ese *plot* desencadena una historia y a esa historia se le opone una cosa, que son las historias que tienen que ver con los adultos (Entrevista Sandra C.).

La edad, el contexto social, en algunos casos el entorno rural, la vida cotidiana de los chicos y los medios de comunicación conforman un entramado de influencias múltiples.

Yo creo que los diferentes grupos etarios de los chicos, tienen diferentes planteos, diferentes gustos, que es lo que les interesa y lo que plantean, digamos, pero al mismo tiempo, de esta escuela de Jujuy tenías el de la papa y tenías el del loro que cuidaba a las gallinas y que luchaba contra un ladrón y eran chicos de jardín... y

después los más grandes, hay como toda una franja donde se repite la cosa de los monstruos, *zombis*, los extraterrestres, que es una franja que deben ser los pibes de 5° hasta 7° grado (Entrevista Cristian C.).

También reconocen la presencia en las producciones infantiles de los noticieros televisivos, la violencia, los golpes y robos y ciertos videos donde esto se lleva al extremo, se satiriza y finalmente produce algo de risa, en un registro que no es el que buscan los profesores. Los niños y niñas además son un público muy particular, resulta difícil anticipar algunas de sus elecciones. Por ejemplo, en la edición 2012 los chicos eligieron como mejor corto realizado para niños “Luminaris”, de Alejandro Zalamella, una obra que si bien fue incluida en el festival no fue pensada para niños pero que permite reconocer algunas elecciones no estandarizadas, divergentes que realizan los chicos.

(los chicos) tienen un criterio personal, particular, diferente al nuestro. En 2012 ganó una película que no fue hecha para niños, no se trataba de un contenido específicamente anclado en un tema infantil, pero se re engancharon, les encanto. Bueno... hay que decir también de “Luminaris” que casi gana un Oscar (Entrevista Cristian C.).

4.4.8 Tres días de proyección. Ir al cine como un ritual colectivo

El festival se desarrolla en dos locaciones: las proyecciones se llevan a cabo en el “Cine Público El Cairo”, y el taller se realiza en La escuela de animadores de Rosario. “El Cairo” es una sala de cine tradicional de Rosario que desde el año 1913 se ha dedicado exclusivamente a la exhibición cinematográfica, su edificio forma parte del patrimonio arquitectónico de la ciudad. La decoración art decó de la sala fue obra del escultor rosarino Pedro Cresta, en esta se observan bajorrelieves con exuberantes palmeras, frutos y demás motivos naturalistas. Estos bajorrelieves están iluminados por detrás con luces rojas que le dan un aspecto exótico.

Luego de pertenecer a varios propietarios privados, hacia 2007 pasa a manos del Gobierno de la Provincia de Santa Fe y se inicia entonces un importante proceso de renovación que, manteniendo su estilo art decó original, incorporó tecnología y confort. El cine es público y en él se desarrollan diferentes ciclos destinados a movimientos, cineastas, temáticos. La sala es sede de numerosos festivales y actividades culturales ligadas a la difusión de obras cinematográficas que no se exhiben en las salas comerciales.

Figura 76.
Frente del Cine Público El
Cairo, sede del festival.
Foto de la autora.



Durante el Festival Ojo al Piojo!, los niños que asisten deben, en primer lugar, pasar por la boletería a retirar su entrada que es gratuita. El primer día se les entrega además el programa que está diseñado simulando un tablero del juego de la oca en el que se va avanzando corto por corto. También se les entrega un catálogo correspondiente a la programación de todo el festival. Antes de ingresar a la sala, en cada sesión, reciben un papel con el listado de las películas que verán en ese bloque para poder indicar y votar a la salida cuál es su cortometraje favorito.

Figura 77.
Un grupo de niñas con-
sulta el programa antes de
ingresar a la función.
Foto de la autora.



Figura 78.
Al finalizar la sesión, los
niños emiten su voto en
una urna.
Foto de la autora.



Figura 79.
Tapa del catálogo 2013.



Los chicos y también los adultos participan de la ceremonia de mirar juntos cine; son parte de una especie de ritual cultural que se recrea a los largo de los tres días⁴⁹. El clima durante los días del festival es de fiesta, de celebración. Los chicos aprenden a mirar películas en el cine, se encuentran con los realizadores y tienen en muchos casos la posibilidad de ver sus propias realizaciones o las de sus amigos en la gran pantalla.

⁴⁹ Me permito traer aquí una referencia personal. La sala El Cairo es similar a las salas donde vi por primera vez cine durante mi infancia. Se trata de un tipo de espacio que ya casi no subsiste en la Ciudad de Buenos Aires donde los grandes cines fueron reconvertidas en salas multicines, o devinieron templos evangelistas. En este precioso espacio resultó especialmente difícil mantener la estrategia metodológica de observación, el clima festivo envolvente, los niños aplaudiendo, riendo, el sonido y el clima estético de la sala invitaban insistentemente a participar de la fiesta.

4.4. 9 La programación. Los cortometrajes realizados por niños y niñas

En la programación de las tres jornadas de proyección se distinguen las películas invitadas de las de competencia. En esta última categoría, las películas realizadas por los pequeños se exhiben intercaladas con las realizadas por adultos.

PROGRAMACIÓN (2013)

MIÉRCOLES 10

14 h

Piojos invitados. *Modesta historia de un suntuoso derrochón*

Animación - 5' 19'' - Argentina, 2012

Cortometraje animado dirigido por Gonzalo Rimoldi y producido por la Cooperativa de Trabajo Animadores de Rosario Ltda.

Juan Carlos Roñoso, también conocido como el Señor Canillas, derrocha agua hasta el punto de la ostentación. Pero esto cambiará cuando sus vecinos cansados de quedarse sin agua, le den una lección que cambiará su manera de ver las cosas.

Competencia Ojo al Piojo!

Pastelería Muriel

Los magnómenes en peligro

Doctor Cocicenzo

El campamento gelatinoso

Gino el adivino ¿dónde está la bomba?

A lebre punk e a tartaruga rasta - La liebre y la tortuga rasta

Bololo

Música entre nosotros

Los conejos de terror

El Robot Cebamates

El gnomo de queso

15:15 h

Competencia Ojo al Piojo!

Juancito

Palito

Incertidumbre

Lágrimas de un palhaço - Lágrimas de un payaso

Nuestra arma es nuestra lengua

Mudos

Piojos de visita. Hacelo Corto

Desde hace 11 años Medios en la Escuela organiza Hacerlo Corto con el propósito de promover y acercar a toda la comunidad educativa la vasta producción audiovisual realizada por las chicas, chicos y jóvenes en las escuelas.

JUEVES 11

14 h

Piojos invitados. *El grandote*

Animación - 6' - Suiza/Alemania, 2011

Un film de Jesús Pérez y Elisabeth Hüttermann

Ésta es una película acerca de la diversión de los niños, que rápidamente puede convertirse en crueldad: dos figuras animadas desarrollan una vida por su cuenta. Ellos humillan a una tercera figura, que aún está incompleta, hasta que la situación cambia y esta última aparece como el hermano mayor de aquéllas.

Competencia Ojo al Piojo!

El sueño de Dante

Lluvia de corazones

Tafi, Tofi y Lala

El cumpleaños de Carlitos

Ayer soñé con dinosaurios

Masap

Un pavito muy chulito

El rey de casi todo

Rodi

11:44

Barrio zombi

15:30 h

Competencia Ojo al Piojo!

Osogami

Los aviones que se caen

Náufragos

Les morceaux d'amour

La gallina degollada

Se trata de una maldición

Max

Cuando sea grande

Zombirama

Piojos de visita. Festicorto

Festicortos es una muestra de producciones audiovisuales realizadas por niños y jóvenes en ámbitos educativos. Propone habilitar un espacio que trascienda las fronteras de la escuela formando usuarios críticos y reflexivos de los medios de comunicación, propiciando la inclusión social de niños y jóvenes en diferentes espacios culturales.

VIERNES 12

14 h

Piojos invitados. Matilde

A pesar de su naturaleza tímida, Matilde es una niña con una inteligencia dinámica y espíritu fuerte. Sin embargo, en la escuela, algo la hace sentir molesta. Entre las sugerencias de su maestro, las herramientas de su mamá peluquera y su pasión por el tenis, Matilde buscará una drástica y sorprendente solución para recuperar su serenidad.

Competencia Ojo al Piojo!

La abuela en la cocina

Pan con sabor a ketchup

Leo creciente

Los pollitos dicen pío pío

Carpe diem

Martina

Un frío relato

Jaque mate al corazón

La tortuga mágica

Pato ñato

La noche del encuentro monstruoso

Lápices con alma de niño

Programa de prevención de accidentes escolares

15:30 h

Competencia Ojo al Piojo!

Beerbug

La rosa azul de Rosario

Cuando Borja encontró a Lorena

Ciclos

El monstruo la construcción

Le llamaremos Bobby

Mario

Humanos estúpidos

Juegos de guerra

De padre a hijo

Historias

Cicloide

Piojos invitados. *Blue and Malone*

Animación - 20' - España - 2013

Dirección: Abraham López, Marcos Valín

Berta, una niña pequeña que no sabe por qué su hermano ya no juega con ella, contrata para averiguarlo a la pareja de detectives más increíbles que se pueda imaginar: el perro de plastilina Mortando Malone y Big Blue Cat, un enorme tigre azul de más de 3 metros.

SÁBADO 13

14 h

Competencias Ojo al Piojo!

Anteojos y timidez

Super bot. Una cuestión de aumento

Proyecto k9

Excursión a la tierra

El disfraz del cielo

Rescate espacial

El lápiz

El agua de la tierra

El duende

Dientes, terroríficamente divertido

15:00 h

Competencia Ojo al Piojo!

El almuerzo de los muertos

Retrato de Tío Rolo

Sahara

Un viaje de un día

Curvas

La semilla

Que no haya guerra

Y ahora, ¿qué hacemos?

16:00 h

Piojos invitados. *El secreto del medallón de Jade*

Animación/ aventura/ fantasía - 82' - México, 2013

Dirección: Rodolfo Guzman y Leopoldo Aguilar

Todo comienza cuando el abuelo Yólotl desaparece. Matías, Claudio, Pato, Katy y el fiel perro Duke descubrirán señales que los conducirán hacia una gran aventura, donde enfrentarán criaturas inimaginables, asombrosos personajes de una antigua civilización y un par de rufianes cazadores de tesoros. La promesa de su abuelo será la fuerza que guiará a estos héroes, dispuestos a todo, con tal de mantenerse siempre juntos y descubrir el secreto del medallón de Jade.

17:30 h

Los piojos se animan! Cortometraje realizado en el taller

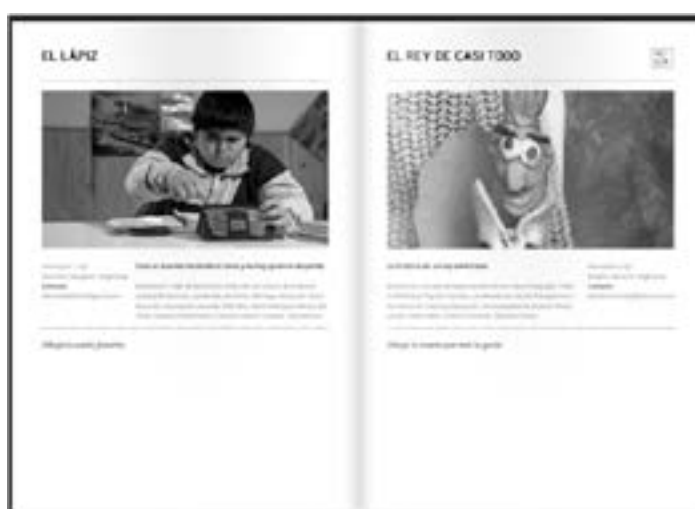
Entrega de premios



Figura 80.
Portadilla del catálogo que introduce la sección de cortometrajes realizados por niños.

A continuación se presentan (por orden alfabético de su título) las fichas técnicas de cada uno de los 40 cortos realizados por chicos⁵⁰ exhibidos durante la edición 2013 del Festival “Ojo al Piojo!”. La información para la confección de estas fichas técnicas fue remitida por sus autores/as en la inscripción al festival y editada por el equipo organizador para la realización del catálogo. Se incluye además en la ficha las preguntas o consignas elaboradas por el equipo pedagógico del festival; éstas figuran en el catálogo con un espacio en blanco para responder o resolver. Luego se presenta el análisis interpretativo de los datos volcados.

Figura 81.
Doble página
del catálogo 2013.



⁵⁰ Atendiendo al objeto de estudio y a los enunciados interrogativos de la presente investigación no se describen los cortos realizados por adultos. En el apartado relativo al jurado y a la premiación se hace referencia a todos los cortometrajes ganadores, incluyendo los realizados por adultos.

FICHA TÉCNICA I

Título: A LEBRE PUNK E A TARTARUGA RASTS. La liebre punk y la tortuga rasta.

Duración: 4 minutos.

Técnica/ Género: Animación.

Lugar: Río de Janeiro, Brasil.

Realización: Escuela Parque. Taller de Animación, coordinado por Tónico. Participantes: Livia Sandroni, Isabella De Mello, Francisco Stewart, Marcela Bulhges, Marina Gibson, Gisele Zylbersztajn.

Sinopsis: La clásica fábula de la carrera entre la liebre y la tortuga, presentada de una manera contemporánea y musical.



Pregunta/Consigna: ¿Por qué creés que la tortuga le ganó a la liebre?

FICHA TÉCNICA II

Título: A TARTARUGA MÁGICA. La tortuga mágica.

Duración: 6 minutos 10 segundos.

Técnica/ Género: Animación.

Lugar: Río de Janeiro, Brasil.

Realización: Escuela Parque. Taller de Animación, coordinado por Alessandra Maurutto. Participantes: Isabella Becker, Carolina Sampaio, Mano Wladimir Monte.

Sinopsis: Dos niños aprenden una importante lección cuando encuentran una tortuga marina mágica muy especial.



Pregunta/Consigna: ¿Qué les enseñan las tortugas a los chicos?. Y vos, ¿qué hacés con la basura?

FICHA TÉCNICA III

Título: BARRIO ZOMBI

Duración: 4 minutos 30 segundos.

Técnica/ Género: Ficción.

Lugar: Rosario. Santa Fe. Argentina.

Realización: Escuela de Experimentación en Cine y Fotografía, coordinado por Ignacio Sánchez Ordoñez. Secretaría de Cultura y Educación, Municipalidad de Rosario. Barrio Estela Maris. Participantes: Maxi Álvarez, Laura Sequeira, Nicolás Vallejos, Nicolás García, Nicolás Romero, Nicolás Carrizo, Catriel Sequeira.

Sinopsis: Un grupo de científicos buscaban la cura para una extraña enfermedad. Pero algo salió mal y el barrio se llenó de zombies.



Pregunta/Consigna: ¿Cómo se llama tu barrio? ¿Quiénes son tus vecinos?

FICHA TÉCNICA IV

Título: DIENTES, TERRORÍFICAMENTE DIVERTIDO

Duración: 5 minutos 22 segundos.

Técnica/ Género: Ficción.

Lugar: Villa Cañas, Santa Fe, Argentina.

Realización: Taller de Lenguaje Audiovisual, coordinado por Alejandra Pazzelli. Participantes: alumnos de 6º grado de la escuela particular N° 1142 San José.

Sinopsis: El conde Boris Dracul trabajaba de vampiro, todas las noches alrededor de las doce se ponía su capa de seda negra y se largaba a vampirear. Una de esas noches, Dracul se agazapó detrás de un árbol... Lo que pasó después nadie pudo imaginarlo. (Adaptación el cuento Dientes de Ema Wolf).



Pregunta/Consigna: Dibujá al protagonista de esta historia.

FICHA TÉCNICA V

Título: EL ALMUERZO DE LOS MUERTOS

Duración: 6 minutos.

Técnica/ Género: Ficción.

Lugar de producción: Buenos Aires, Argentina.

Dirección: Juan Pablo Cinelli. Participantes: Dante Cinelli García, Serena Cinelli García, Marina Chiara.

Sinopsis: Tres chicos que se dirigen a la escuela son atacados por una horda de zombis que invade la ciudad. Separados, deberán buscarse por la ciudad con desesperación. El final los encontrará unidos en un macabro ritual.



Pregunta/Consigna: Dibujá la escena que más te gustó.

FICHA TÉCNICA VI

Título: EL CAMPAMENTO GELATINOSO

Duración: 3 minutos 15 segundos.

Técnica/ Género: Animación.

Lugar: Buenos Aires, Argentina.

Realización: Taller Che Dibujo Vení que te Animo, coordinado por Jennifer Cooper. Participantes: Alumnos de 3º grado, Escuela Aletheia.

Sinopsis: Un grupo de chicos se va de campamento y al llegar al camping un extraño personaje comienza a acecharlos cuando reciben de postre gelatina.



Pregunta/Consigna: ¿De qué personaje de terror te gustaría hacerte amigo?

FICHA TÉCNICA VII

Título: EL CUMPLEAÑOS DE CARLITOS

Duración: 3 minutos 3 segundos.

Técnica/ Género: Ficción.

Lugar: Rosario, Santa Fe, Argentina.

Realización: Escuela de Experimentación en Cine y Fotografía, Taller CIC Tío Rolo, coordinado por Leandro Rovere. Secretaría de Cultura y Educación, Municipalidad de Rosario. Participantes: Valentín Barzola, Camila Correa, Maximiliano Casas, Isaías Cubillas, Tomás Fernández, Alexis Javier Ledesma, Candela Morera Paz, Eloy Pastore, Guido Soria, Juliana Verano, Ivo Zacchino.

Sinopsis: Un colectivo hace su recorrido habitual y suben pasajeros que van hacia un mismo destino: el cumpleaños de Carlitos.



Pregunta/Consigna: Dibuja el recorrido de tu casa a la escuela.

FICHA TÉCNICA VIII

Título: EL DUENDE

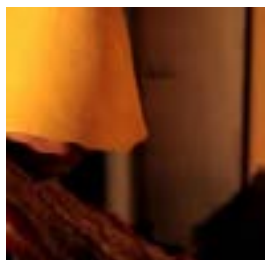
Duración: 7 minutos 28 segundos.

Técnica/ Género: Docu-ficción.

Lugar: Salta, Argentina.

Realización: Agustina Soutullo y alumnos de la escuela Fray Honorato Pistoia. Maestra: Sabina Ravetto.

Sinopsis: Los chicos de la escuela Fray Honorato Pistoia del Barrio El Mirador cuentan la historia del duende que, según los rumores, vive en el establecimiento. Gritos, bancos que se mueven solos, ruidos de bolillas, son algunas de las experiencias que los mismos chicos de la escuela se encargarán de contarnos, con la diversidad y con la impronta que caracteriza a los protagonistas. Tras tantas rarezas cuatro chicos deciden entrar a la escuela para averiguar qué está pasando. Basado en un cuento creado por los alumnos.



Pregunta/Consigna: ¿Viste alguna vez un duende? Dibujalo.

FICHA TÉCNICA IX

Título: EL LÁPIZ

Duración: 1 minuto 14 segundos.

Técnica/ Género: Animación.

Lugar: Aluminé, Neuquén, Argentina.

Realización: Taller de Animación. Dirección de Cultura de la Municipalidad de Aluminé, coordinado por Carlos Montoya. Actuación: Enzo Bascuñán. Animación: Facundo Tello Miro, Nahir Rodríguez Marón, Lila Otazo, Lautaro Núñez Cairol, Gianluca Salazar Siciliano, Seila Alarcón.

Sinopsis: Enzo se duerme haciendo la tarea y no hay quien lo despierte.



Pregunta/Consigna: Dibujá tu sueño favorito

FICHA TÉCNICA X

Título: EL REY DE CASI TODO

Duración: 2 minutos 55 segundos.

Técnica/ Género: Animación.

Realización: Escuela de Experimentación en Cine y Fotografía. Taller en Biblioteca Popular Cachilo, coordinado por Cecilia Prestigiovanni. Secretaría de Cultura y Educación, Municipalidad de Rosario. Participantes: Heber Weis, Victoria Giménez, Marcela Crespo.

Lugar de producción: Rosario, Santa Fe.

Sinopsis: La historia de un rey ambicioso.



Pregunta/Consigna: Dibujá la escena que más te gustó.

FICHA TÉCNICA XI

Título: EL ROBOT CEBAMATES

Duración: 3 minutos 36 segundos.

Técnica/ Género: Animación.

Lugar: Rosario, Santa Fe, Argentina.

Realización: Espacio de cine del colegio Edmondo de Amicis, coordinado por Leandro Rovere.

Participantes: Agustina Giavino, Ángeles Roich, Candela Cáceres, Carla Mastrobernardino, Chiara Garré, Gina Galanzino, Jazmín Olcese, Leticia Ciucci, María Clara Bergheilla, María Gianelli, Mirella Garino, Octavio Melano, Sol Lajara, Violeta De Lorenzo, Victoria Oviedo, Zoe Chalup.

Sinopsis: Video clip de la canción infantil El Robot cebamates.



Pregunta/Consigna: Dibujá la escena que más te gustó.

FICHA TÉCNICA XII

Título: EXCURSIÓN A LA TIERRA

Duración: 2 minutos 13 segundos.

Técnica/ Género: Animación.

Lugar: San isidro, Buenos Aires, Argentina.

Realización: Taller del Coco, coordinado por Rocío Dalmau y Javier Cabrera. Participantes: Bianca Maschio, Martín Rodríguez del Castillo, Gonzalo Pietraszek.

Sinopsis: Un grupo de estudiantes extraterrestres reprueban un examen sobre los humanos y son castigados por el docente con una aburrida excursión a la tierra.



Pregunta/Consigna: ¿Cómo creés que los extraterrestres imaginan a los humanos? Dibujalo.

FICHA TÉCNICA XIII

Título: GINO EL ADIVINO ¿DÓNDE ESTÁ LA BOMBA?

Duración: 3 minutos 43 segundos.

Técnica/ Género: Ficción.

Lugar: Rosario, Santa Fe, Argentina.

Realización: Escuela de Experimentación en Cine y Fotografía. Taller CMD Noroeste, coordinado por Alexis Kanter. Secretaría de Cultura y Educación de la Municipalidad de Rosario. Participantes: Juan Salvador Carrocillo, Florencia Álvarez, Milton Rodríguez, Ignacio Romero, Natalaen Aguirre, Rocío Acosta, Ramiro Castagno, Natasha Ledesma, Mauro Almaraz, Agustín Zapata, Nicolás Cabriola, Bruno González.

Sinopsis: Gino es el “as en la manga” del agente policial Rudolf, y a quien le ayuda a resolver los casos más difíciles. En esta ocasión intentarán develar: ¿dónde está la bomba?



Pregunta/Consigna: Si fueses detective ¿a quién le pedirías ayuda para resolver los casos?

FICHA TÉCNICA XIV

Título: HISTORIAS

Duración: 6 minutos 12 segundos.

Técnica/ Género: Ficción.

Lugar: Salta, Argentina.

Realización: alumnos de la escuela N° 4456. Maestro: Facundo Yugra

Dirección: Agustina Soutullo

Sinopsis: En Poscaya, un pequeño pueblo de Salta cerca de la frontera con Bolivia, Jacinta le cuenta a su nieto Paulino una historia sobre la Batalla de Salta. Basado en el cuento Raíces de un festejo bien argentino de la escuela N° 4456 en el marco del Concurso Imágenes del Bicentenario Secretaría de Cultura de Salta.



Pregunta/Consigna: ¿Conocés la historia de tu ciudad/pueblo? ¿Te animás a escribirla?

FICHA TÉCNICA XV

Título: HUMANOS ESTÚPIDOS

Duración: 6 minutos.

Técnica/ Género: Ficción.

Lugar: Collado - Villalaba, Madrid, España.

Director: Loreto Aznarte. *Realizadores:* Karen Bambery, Khadija Benalí, Claudia Boado, Imad Boulifa, Mariona Fernández, Soraya Hachlaf, Lua Jiménez, Anna Lyubomirova, Aneyka Macías, Paula Pérez, Santiago Sanz, Verónica Sturup, Silvia Yushchyk y Laura Rosa.

Sinopsis: Visión mitológica de los peligros de la energía nuclear.



Pregunta/Consigna: Para vos, ¿cuál es la cosa más estúpida que hacemos los humanos?

FICHA TÉCNICA XVI

Título: INCERIDUMBRE

Duración: 15 minutos 18 segundos.

Técnica/ Género: Ficción.

Lugar: Rosario, Santa Fe, Argentina.

Dirección: Federico Sproviero. *Participantes:* Nicolás Basualdo, Julián De Frenza, Álvaro Puertas, Manuel Artigas.

Sinopsis: Deambulando constantemente entre diversos estilos y géneros cinematográficos, narra la historia de un joven cinéfilo que está por empezar a rodar su primer corto, pero se siente muy inseguro.



Pregunta/Consigna: ¿Te gustaría hacer una película? ¿Qué tipo de historia filmarías?

FICHA TÉCNICA XVII

Título: JAQUE MATE AL CORAZÓN

Duración: 9 minutos 16 segundos.

Técnica/ Género: Ficción.

Lugar: Rosario, Santa fe, Argentina.

Realización: Escuela de Experimentación en Cine y Fotografía, coordinado por Ignacio Sánchez Ordoñez y Gustavo D'Assoro. Secretaría de Cultura y Educación de la Municipalidad de Rosario. Escuela Gabriela Mistral. Participantes: Candelaria Falcón y Fernando Aranda.

Sinopsis: Blanca Latorre encuentra su amor en un torneo de ajedrez.



Pregunta/Consigna: ¿Estás enamorado/a? ¿Cómo conociste a tu amor?

FICHA TÉCNICA XVIII

Título: JUANCITO

Duración: 11 minutos 48 segundos.

Técnica/ Género: Ficción.

Lugar: La Candelaria, Salta, Argentina.

Realización: Escuela N° 4350 "Dos de Febrero".

Participantes: Enzo Esteban Pérez; Gustavo Ezequiel Arias; Elías Emanuel Sanchez; María Antonia Perez.

Sinopsis: Alfonso y Elías son dos hermanitos que viven junto a sus padres en una estancia abandonada. La reciente y trágica muerte de su hermana mayor coincidió con la llegada de un nuevo amigo: Juancito. Los padres ponen en duda su existencia.



Pregunta/Consigna: ¿Viste alguna vez un fantasma? Dibujalo.

FICHA TÉCNICA XIX

Título: LA GALLINA DEGOLLADA

Duración: 8 minutos 30 segundos.

Técnica/ Género: Ficción.

Lugar: Rosario, Santa Fe, Argentina.

Realización: Taller de Cine de la escuela N° 60 Mariano Moreno Doble M 60 Producciones, coordinado por Agustín Sánchez Ordoñez. Participantes: Vicente Bollini, Pedro Blanco, Alejandro Martínez, Nicolás Melia, Abril Fernández, Francisco Fernández, Mateo Simón, Alejo Martín, Matías Gurvich, María Iriel, Ana Costamagna, Alessia Michelozzi, Lua Conechny.

Sinopsis: Adaptación de la obra literaria homónima de Horacio Quiroga.



Pregunta/Consigna: ¿Qué escena te dio más miedo?

FICHA TÉCNICA XX

Título: LA NOCHE DEL ENCUENTRO MONSTRUOSO

Duración: 4 minutos 7 segundos.

Técnica/ Género: Animación.

Lugar: Aluminé, Neuquén, Argentina.

Realización: Taller de Animación. Dirección de Cultura de la Municipalidad de Aluminé, coordinado por Carlos Montoya. Participantes: Gianluca Salazar Siciliano, Lautaro Núñez Cairol, Enzo Bascuñán, Seila Alarcón, Nahir Rodríguez Marón, Luciano Poblete, Facundo Tello Miro, Lila Otazo, Ariel Bascuñán, Manuel Montoya Laguna, Sofia Zapata, Inés Oliveira, Ulises Oliveira.

Sinopsis: Julieta y su hermano están en su casa. De repente, algo extraño sucede afuera y ellos saldrán a su encuentro.



Pregunta/Consigna: Dibujá la escena que más te gustó.

FICHA TÉCNICA XXI

Título: LA SEMILLA

Duración: 7 minutos.

Técnica/ Género: Ficción.

Lugar: Madrid, España.

Realización: Dirección: Germán Gijón (alumno de 2º año del IES García Morato)

Sinopsis: Germán encuentra un anuncio de trabajo como jardinero. Para conseguir el puesto tendrá que pasar una prueba sencilla, cultivar una semilla.



Pregunta/Consigna: Si fueras jardinero ¿qué fruta te gustaría plantar?

FICHA TÉCNICA XXII

Título: LÁPICES CON ALMA DE NIÑO

Duración: 10 minutos.

Técnica/ Género: Animación .

Realización: Taller de cine y vídeo, coordinado por Pablo Madussi. Centro Educativo Terapéutico Dra. Sabina Spielrein.

Lugar: Rosario, Santa fe, Argentina

Sinopsis: En una asamblea de lápices surge la preocupación sobre los miedos de los niños, entonces estos lápices se ponen a trabajar en el asunto.



Pregunta/Consigna: Escribí una historia en donde los protagonistas sean tus colores favoritos.

FICHA TÉCNICA XXIII

Título: LOS CONEJOS DE TERROR

Duración: 8 minutos 12 segundos.

Técnica/ Género: Animación.

Lugar: Rosario, Santa Fe, Argentina.

Dirección: Ezequiel González (Aquilez)

Sinopsis: En una tenebrosa noche de tormenta se hacen presentes zombis cuyo propósito será encontrar al “conejo elegido” para así cumplir una misión intergaláctica.



Pregunta/Consigna: ¿A qué planeta te gustaría viajar para hacer una misión intergaláctica?

FICHA TÉCNICA XXVI

Título: LOS MAGNÓMENES EN PELIGRO

Duración: 5 minutos .

Técnica/ Género: Animación .

Lugar: Barcelona, España.

Dirección: María Pla, Crispina Zarzosa.

Sinopsis: La ciudad de los magnómenes sufre continuos ataques, tanto desde el espacio exterior como desde el propio planeta Tierra. Esta es la historia de cómo una civilización lucha por su supervivencia hasta las últimas consecuencias.



Pregunta/Consigna: ¿Qué cosas se te ocurren para salvar a la tierra de sus propios ataques?

FICHA TÉCNICA XXV

Título: LOS POLLITOS DICEN PÍO PÍO

Duración: 1 minuto 27 segundos.

Técnica/ Género: Animación.

Lugar: San Cristobal Santa Fe.

Realización: Proyecto Luz, Cámara, Acción... Construyendo una Nueva Mirada, del jardín de infantes N° 189 Clelio P. Villaverde, alumnos de 4 y 5 años, coordinado por María Teresa Retamar y Mónica Sandoval.

Sinopsis: La inseparable relación de la gallina y sus pollitos.



Pregunta/Consigna: Dibujá los protagonistas de esta historia.

FICHA TÉCNICA XXVI

Título: LLUVIA DE CORAZONES

Duración: 2 minutos 22 segundos.

Técnica/ Género: Animación.

Lugar: Coro, Falcón, Venezuela.

Realización: Taller Aprendiendo a Animar, coordinado por José Márquez). Participantes: Yorgelis Perozo, Yonaiker Martínez, Eliander Parra, Samanta Perozo, Oriana Rodríguez, Milangina Sánchez, Misel Contreras, Yannimar Medina, María Giorgina Martínez, Albert García, Víctor Castillo, Dagoberto Castillo, Génesis Zabala, David Kreitmair (escuela Básica Heroína Josefa Camejo).

Sinopsis: En una hermosa tarde pasó una nube tirando besos a un jardín donde dos niños jugaban. Al mirar al cielo, una lluvia de corazones cayó sobre ellos.



Pregunta/Consigna: ¿Con quién te gustaría estar si cayera una lluvia de corazones?

FICHA TÉCNICA XXVII

Título: MUDOS

Duración: 14 minutos 14 segundos.

Técnica/ Género: Ficción.

Lugar: Lima , Perú.

Realización: Taller de Producción Audiovisual, curso electivo Comisiones Productivas. Colegio particular de educación alternativa La casa de Cartón. Participantes: Micaela San Román O'Brian, Shany Ángulo Ladiccico, Lupe Salazar Delgado, Lucía Alana Rojas, Andrea Crigna Dongo, Mariana Ato Falcón, Kevin Mesa Arroyo, Sofía De La Cruz, Giuliano Palma Carlevarino, Romina Canales García, Alejandra Santos Coz, Carlos Andrade Calavera, Mateo Espinel Duda, Manuela Verastegui Guida.

Sinopsis: Las historias de varios estudiantes se conectan en el último día de clases de un colegio, mostrándonos la complejidad de sus vidas en la adolescencia, cuando se dice menos de lo que se calla.



Pregunta/Consigna: ¿Qué harías si te gusta alguien de tu escuela?

FICHA TÉCNICA XXVIII

Título: MÚSICA ENTRE NOSOTROS

Duración: 6 minutos 11 segundos.

Técnica/ género: Ficción.

Lugar: Isidro Casanova, Buenos Aires, Argentina.

Realización: Instituto Privado América Latina. Participantes: Emiliano Martínez, Leandro Gramajo, Carolina Pereyra, Samanta Sánchez, Laura Cadelago.

Sinopsis: Ámbar se siente sola. Su mamá no le presta atención y su única compañía del colegio no sabe cómo acercarse a ella.



Pregunta/Consigna: ¿Tenés amigos imaginarios? Dibujalos.

FICHA TÉCNICA XXIX

Título: O GNOMO QUEIJO. EL GNOMO QUESO

Duración: 4 minutos 55 segundos.

Técnica/ Género: Animación.

Lugar: Río de Janeiro, Brasil.

Realización: Escuela Parque. Taller de Animación, coordinado por Tónico y Alessandra Maurutto. *Participantes:* Guilherme Lobarinhas, Gabriel Navegantes, Pero Rodrigues.

Sinopsis: Las aventuras de un gnomo vendedor de queso, que se transforma en un gnomo de queso a través del hechizo de una terrible bruja.



Pregunta/Consigna: Conocés a alguien que haya visto a un gnomo o una bruja? Pediles que te cuenten y escribí una historia.

FICHA TÉCNICA XXX

Título: PAN CON SABOR A KETCHUP

Duración: 6 minutos 44 segundos.

Técnica/ Género: Ficción.

Lugar: Magán, Toledo, España.

Participantes: alumnos de 1º A y familias del colegio público Santa Marina de Magán.

Sinopsis: La vida de unos campesinos se verá alterada por la visita de unos hombres de negocios que pretenderán cambiar su forma y estilo de vida.



Pregunta/Consigna: Si pudieras crear na planta ¿de qué sería?

FICHA TÉCNICA XXXI

Título: PATO ÑATO

Duración: 1 minuto 49 segundos.

Técnica/ Género: Animación.

Lugar: San Crsitobal, Santa fe, Argentina.

Realización: Proyecto Luz, Cámara, Acción... Construyendo una Nueva Mirada” del Jardín de Infantes N° 189 Clelio P. Villaverde, alumnos de 5 años, coordinado por Mariana González y Marcela Nieddu.

Sinopsis: Las travesuras del pato Ñato y su amigo en el gallinero.



Pregunta/Consigna: ¿Cómo se juega al Pato Nato?

FICHA TÉCNICA XXXII

Título: PROGRAMA DE PREVENCIÓN DE ACCIDENTES ESCOLARES

Duración: 4 minutos 45 segundos.

Técnica/ Género: Ficción.

Lugar: Buenos Aires, Argentina.

Realización: Alumnos de 7° grado de la escuela Nro.24 DE 18, coordinado por David Sebastián Ríos.

Sinopsis: Breves piezas de humor sobre los accidentes en la escuela.



Pregunta/Consigna: ¿Qué precauciones tomarías para evitar accidentes en la escuela?

FICHA TÉCNICA XXXIII

Título: QUE NO HAYA GUERRA

Duración: 1 minuto.

Técnica/ Género: Animación.

Lugar: Morón, Buenos Aires, Argentina .

Dirección: Martín Sánchez Morales.

Sinopsis: Mensaje de los estudiantes realizado a partir de la animación de imágenes.



Pregunta/Consigna: Escribí junto a tus compañeros un mensaje de paz.

FICHA TÉCNICA XXXIV

Título: RESCATE ESPACIAL

Duración: 2 minutos 40 segundos.

Técnica/ Género: Animación.

Lugar: San Isidro, Buenos Aires, Argentina.

Realización: Taller del Coco, coordinado por Rocío Dalmau y Javier Cabrera. Participantes: Muriel Rosemberg, Ignacio Altare, Lucas Divito, Itaí Foux, Juan Manuel Castiglione, Malena Denis, Valentina Denis, Juan Romero Milei, Catalina Dubra, Enzo Codini, Antonio Codini.

Sinopsis: En un futuro lejano, una invasión alienígena ataca la ciudad con la intención de capturar a una niña especial que posee el don de poder comunicarse con los seres acuáticos.



Pregunta/Consigna: ¿Con qué animales te gustaría poder comunicarte?

FICHA TÉCNICA XXXV

Título: RETRATO DE TIO LOLO

Duración: 5 minutos 3 segundos.

Técnica/ Género: Documental.

Lugar de producción: Rosario, Santa fe, Argentina.

Realización: Escuela de Experimentación en Cine y Fotografía. Taller CIC Tío Rolo, coordinado por Leandro Rovere. Participantes: Joel Acuña, Santiago Barrios.

Sinopsis: Retrato de Tío Rolo, barrio de la zona sudoeste de Rosario.



Pregunta/Consigna: ¿Cómo se llama tu barrio? ¿Cuál es el lugar que más te gusta?

FICHA TÉCNICA XXXVI

Título: SAHARA

Duración: 4 minutos 50 segundos.

Técnica/ Género: Ficción.

Lugar de producción: Neuquén, Argentina.

Realización: Taller de Cine y Video del CIART Nro. 5, coordinado por Clara Suárez. Participantes: Julio López Benítez, Lautaro Goñi, Franco Chapino, Santiago Barbero, Sol Labín Toranzos, Abril Amaya, Benjamín Bendersky, Francisco Corzo, Joaquín Bravo, Gonzalo Legarraga, Kiana White.

Sinopsis: Sahara tiene nueve años, se siente rara, como si alguien la estuviera siguiendo. Una noche de tormenta, sola en el altílo de su casa, su pesadilla está por suceder.



Pregunta/Consigna: Inventá otro fina para esta historia.

FICHA TÉCNICA XXXVII

Título: SE TRATA DE UNA MALDICIÓN

Duración: 4 minutos.

Técnica/ Género: Ficción.

Lugar de producción: Rosario, santa Fe, Argentina.

Realización: alumnos de la escuela José Mármol. Escuela de Experimentación en Cine y Fotografía, coordinado por Ignacio Sánchez Ordoñez. Secretaría de Cultura y Educación, Municipalidad de Rosario.

Sinopsis: Jesica recibe de regalo un collar con una maldición.



Pregunta/Consigna: ¿Qué cosas creés que te pueden traer mala suerte?

FICHA TÉCNICA XXXVIII

Título: TAFI, TOFI Y LALA

Duración: 12 minutos.

Técnica/ Género: Ficción.

Lugar: Guayaquil, Guayas, Ecuador.

Realización: Curso vacacional Imaginar y Crear Videos, coordinado por Rafael Carriel. ComunicAcción Nacional Ecuador. Participantes: Isabella Maia Machuca Loor, Paola Cecilia Rosero Chale, Domenica Veloz Benítez, Melanie Daily Salazar Montoya, Mario Rafael Rosero Chale.

Sinopsis: Una casa embrujada que hace años habitaban tres hermanos que sufrieron transformaciones y, a pesar de los años transcurridos, no permiten que nadie la habite.



Pregunta/Consigna: Dibujá la escena que más te gustó.

FICHA TÉCNICA XXXIX

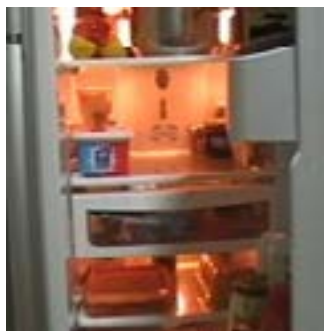
Título: UN FRÍO RELATO

Duración: 4 minutos 18 segundos.

Técnica/ Género: Ficción.

Lugar: España.

Sinopsis: - sin datos



Pregunta/Consigna: ¿Te animás a hacer un frio relato dela heladera de tu casa?

FICHA TÉCNICA XL

Título: UN PAVITO MUY CHULITO

Duración: 9 minutos 35 segundos.

Técnica/ Género: Animación.

Lugar: Hellin, Albacete, España.

Realización: alumnos de A.M.P.A. Colegio de educación especial Cruz de Mayo.

Dirección: Marta Ferreras Viruete.

Sinopsis: En el jardín de los pavos reales hay desfile de moda. Uno de los pavos participantes es un poco bravucón.



Pregunta/Consigna: ¿Te animás a hacer un frio relato dela heladera de tu casa?

CUADRO III. Resumen datos cortometrajes realizados por niños/as

	TÍTULO	DURACIÓN	TÉCNICA/ GÉNERO	LUGAR	REALIZACIÓN	TEMA
I	La liebre punk y la tortuga rasta	4'	Animación (Corpórea, muñecos modelados)	Río de Janeiro Brasil	Escuela Taller de animación	Fábula
II	La tortuga mágica	6'10''	Animación (Corpórea, muñecos modelados)	Río de Janeiro Brasil	Escuela Taller de animación	Ecología
III	Barrio zombi	4'30''	Ficción (Imagen real)	Rosario Santa Fe Argentina	Escuela de experimentación en cine y fotografía Munic. de Rosario	Zombis
IV	Dientes, terroríficamente divertido	5'22''	Ficción (Imagen real)	Villa Cañas Santa Fe Argentina	Escuela 6°. Taller lenguaje audiovisual	Historia de Drácula en clave humorística. Adaptación del cuento "Dientes" de Ema Wolf
V	El almuerzo de los muertos	6'	Ficción (Imagen real)	Buenos Aires Argentina	Padre y sus hijos	Zombis
VI	El campamento gelatinoso	3'15''	Animación (Plano. Recortables)	Buenos Aires Argentina	Escuela 3° Taller animación	Monstruo de gelatina en un campamento
VII	El cumpleaños de Carlitos	3'3''	Ficción (Imagen real efectos especiales escenografía proyectada)	Rosario Santa Fe Argentina	Escuela de experimentación en cine y fotografía Munic. de Rosario	Historia popular urbana. Humor
VIII	El duende	7'28''	Docu-ficción (Imagen real)	Salta Argentina	Escuela	Testimonios sobre fantasmas en la escuela. Leyenda local
IX	El lápiz	1'14''	Ficción (Imagen real)	Neuquén Argentina	Taller de animación Municipal	Niño que sueña
X	El rey de casi todo	2'55''	Animación (Corpórea, muñecos modelados)	Rosario Argentina	Escuela de experimentación en cine y fotografía Munic. de Rosario	Historia de un rey autoritario
XI	El robot cebamates	3'36''	Video Clip Imagen real	Rosario Argentina	Colegio Edmundo De Amicis	Video de clip de una canción que cuenta la historia de un robot que hace mate y asusta un poco. Canción muy conocida por chicos de Rosario

XII	Excursión a la tierra	2'13''	Animación (Corpórea. Muñecos modelados)	Buenos Aires Argentina	Taller de animación	Extraterrestres y humanos
XIII	Gino el adivino ¿Dónde está la bomba?	3'43''	Ficción (Imagen real)	Rosario Santa fe Argentina	Escuela de experimentación en cine y fotografía Munic. de Rosario	Policial satírico
XIV	Historias	6'12''	Ficción (Imagen real)	Salta Argentina	Escuela	Relato de un batalla por la independencia, historia local
XV	Humanos estúpidos	6'	Ficción (Imagen real)	Collado-Villalba Madrid España	Colegio Secundario	Pacifismo
XVI	Incertidumbre	5'18''	Ficción (Imagen real)	Rosario Santa fe Argentina	-	Géneros cinematográficos
XVII	Jaque mate al corazón	9'16''	Ficción (Imagen real)	Rosario Santa Fe Argentina	Escuela de experimentación en cine y fotografía municipalidad de Rosario	Una historia de amor que se desarrolla en un torneo de Ajedrez
XVIII	Juancito	11'48''	Ficción (Imagen real)	La Candelaria Salta Argentina	Escuela Secundaria	Terror. Fantasmas
XIX	La Gallina degollada	8'30''	Ficción (Imagen real)	Rosario Santa FE Argentina	Escuela Primaria	Adaptación cuento. Terror
XX	La noche del encuentro monstruoso	4'7'	Animación Corpórea, muñecos modelados	Aluminé Neuquén Argentina	Taller de animación	Terror
XXI	La semilla	7'	Ficción Imagen real	Madrid España	Colegio Secundario	Prueba de pasaje. Crecimiento
XXII	Lápices con alma de niño	10'	Animación Objetos	Rosario Santa FE Argentina	Taller de cine y video	Miedos infantiles
XXIII	Los conejos de terror	8'12''	Animación Dibujos	Rosario Santa FE Argentina	Creación individual	Terror
XXIV	Los magnomenes en peligro	5'	Animación Dibujos, recortables	Barcelona España	-	Batallas, dragones y caballeros
XXV	Lluvia de corazones	2'22'	Animación Plano, recortables	Falcón Venezuela	Taller de animación	Amor. Amistad.
XXVI	Mudos	14'44''	Ficción Imagen real	Lima Perú	Taller audiovisual colegio particular	

XXVII	Música entre nosotros	6'1'	Ficción Imagen real	Buenos Aires Argentina	scuela Secundaria	Amistad
XXVIII	El gnomos queso	4'55''	Animación Corpórea, muñecos modelados	Río de Janeiro Brasil	Escuela Taller de animación	Gnomos, brujas
XXIX	Pan con sabor a ketchup	6'44''	Ficción Imagen real	Magán Toledo España	Escuela y familias. 1º grado	Adaptación de cuento popular mexicano el empresario y el mexicano. Ecología
XXXI	Pato Ñato	1'49''	Animación Arte plano	San Cristobal Santa Fe Argentina	Escuela Infantil	Travesuras de un pato en el gallinero
XXXII	Programa de prevención de accidentes escolares	4'45''	Ficción Iagen real	Buenos Aires Argentina	Escuela 7º grado	Parodia de prevención de accidentes
XXXIII	Que no haya guerra	1'	Animación Juguetes y recortables	Buenos Aires Argentina	-	Pacifismo
XXXIV	Rescate espacial	2'40'	Animación	Buenos Aires Argentina	Taller de animación	Ataque alienígena
XXXV	Retrato de Tío Rolo	5'3'	Documental	Rosario Santa fe Argentina	Escuela de experimentación en cine y fotografía Munic. de Rosario	Retrato documental de un barrio de Rosario
XXXVI	Sahara	4'50''	Ficción	San Martín de los Andes Neuquén Argentina	Taller de cine y vídeo.	Terror
XXXVII	Se trata de una maldición	4'	Ficción	Rosario Argentina	Escuela de experimentación en cine y fotografía Munic. de Rosario	Historia de un maldición .Terror
XXXVIII	Tafi Tofi y Lala	12'	Ficción	Guayaquil, Guayas, Ecuador	Curso vacacional Imaginar y Crear Videos	Casa embrujada. Zombies
XXXIX	Un frio relato	4'18'	Ficción	España	-	Casa embrujada
XL	Un pavito muy chulito	9'35''	Animación	Hellin Albacete	Escuela de educación especial	Cuento infantil

Los cortometrajes realizados por los niños/as tienen una duración que abarca un amplio rango teniendo en cuenta el límite de los 15 minutos establecidos en la convocatoria. Desde el más breve “Que no haya guerra” con 1 minuto, hasta “Incertidumbre” que con 15 minutos 18 segundos supera el tiempo reglamentario. La mayoría se ubica en un rango entre los 3 y los 6 minutos. No es posible establecer una relación entre el tiempo utilizado, la técnica empleada u otra variable.

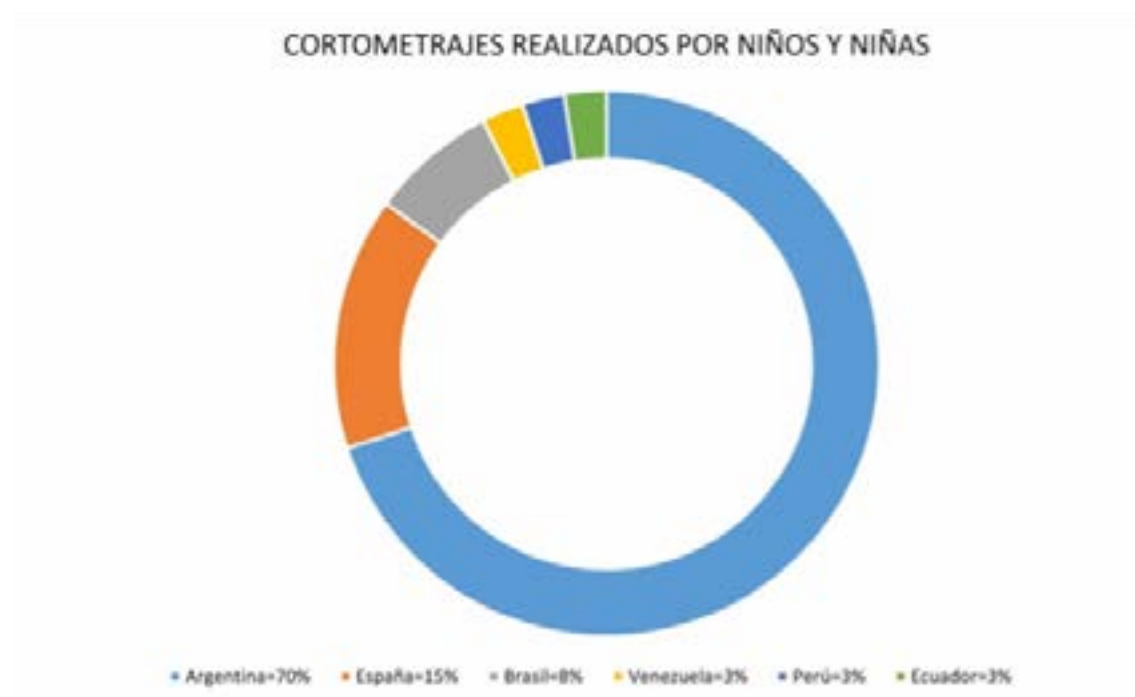
En cuanto al lugar geográfico de realización, la mayoría fueron realizados en Argentina, de los 28 cortometrajes realizados en Argentina más de la mitad pertenecen a la provincia anfitriona. Cabe mencionar aquí la participación española, con un 15%, en la categoría de competencia.

Los cortometrajes realizados por niños/as en España son:

- Humanos estúpidos: Collado Villalba-Madrid, España
- La semilla: Madrid, España
- Pan con sabor a ketchup: Magán, Toledo, España
- Los magnómenes en peligro: Barcelona, España
- Un frio relato: España
- Un pavito muy chulito: Hellin, Albacete, España

El siguiente gráfico muestra la representación porcentual por país.

GRAFICO 2. Cortometrajes realizados por niños/as. Representación por país.



Resulta pertinente señalar aquí que la participación internacional, especialmente la española, es mucho mayor en la selección de cortos realizados por adultos para niños, en este caso asciende a un 35%. Los lazos de trabajo colaborativo entre ambos países y el idioma común explican esta representación tan significativa.

GRAFICO 3. Cortometrajes realizados por adultos. Representación por país.



En lo que refiere a la técnica y al género de las realizaciones, la mayoría corresponden a ficción (de imagen real), luego sigue la animación. Hay una docu- ficción “El duende” realizada en un Colegio Primario de la Provincia de Salta (Norte de Argentina), un documental “Retrato de Tío Rolo” realizado en un barrio periférico de la ciudad de Rosario y un vídeo-clip (vídeo musical) “El robot cebamates”. De los 40 cortos, 15 son animaciones; entre estas 15, 7 son animaciones de arte corpóreo y 8 de arte plano. Las animaciones de arte plano fueron realizadas en su mayoría por los niños y niñas más pequeños, de Escuela infantil y hasta 3° grado (8, 9 años). En “Los magnómenes en peligro” (Barcelona, España) si bien el proceso de edición, sonido, créditos fue realizado por adultos, la animación exhibe 5 maravillosos minutos de explosión gráfica infantil. Cabe mencionar el caso de “Un pavito muy chulito” realizado con improntas de manos y trazos

muy sencillos cuyos autores son jóvenes con discapacidad mental que asisten a una escuela de educación especial en Albacete, España. “Los conejos de Terror” es una animación con dibujos, cuyo autor es un joven de 15 años y que fue premiada como el mejor corto realizado por niños.

Entre las animaciones de arte corpóreo, varias están realizadas con muñecos modelados en plastilina, entre estas hay tres que corresponden a una misma escuela de animación de Río de Janeiro (Brasil), atendiendo a su excesiva prolijidad y uniformidad cabe preguntar cuánto han intervenido efectivamente los niños en su factura. Vale destacar entre las animaciones de arte corpóreo el uso de juegos de mesa y muñecos en “Que no haya guerra”.

La mayoría de los cortometrajes son ficciones en las que los niños y niñas actúan, entre las actuaciones hay una enorme variación que da cuenta de diferentes tiempos de ensayo, entrenamiento actoral, edad y experiencia de los actores / actrices. Así se encuentran desde las más espontáneas como en el “El cumpleaños de Carlitos” hasta escenas en las que se reconoce un mayor entrenamiento y trabajo en la dirección actoral como en “La semilla” realizada por alumnos de un colegio secundario madrileño.

En los cortos de ficción es posible reconocer un amplio repertorio de conocimientos y prácticas del lenguaje audiovisual. Manejo de cámaras con diferentes planos y angulaciones, iluminación, sonido. Se distinguen además diferentes tratamientos en el arte de las películas: vestuario, locaciones, escenografías. Se observa en todos los casos un importante trabajo de posproducción en la edición del material. Tal como se desarrolló ampliamente en el apartado 4.4.7, resulta sumamente difícil discernir –sin conocer el proceso de realización– cómo ha sido la relación niños/ adultos durante la creación. Es además una tarea sin demasiado beneficio para la comprensión de la creación audiovisual infantil diseccionar cada pieza para marcar la mano adulta. En todos los casos hay participación de adultos y la obra terminada no permite realizar afirmaciones acerca del proceso formativo involucrado en esta participación, por ejemplo habría que indagar ¿estuvieron presentes los chicos mientras su profesor editaba el corto, realizaron actividades para distinguir las posibilidades de iluminación de una escena?, ¿decidieron los niños hacer el primer plano del vaso de Boris Dracul?

Los temas que abordan los chicos en sus cortometrajes permiten establecer algunas caracterizaciones de interés. La convocatoria del festival proponía como tema o género cinematográfico el terror. Esta consigna fue acatada sólo en parte, de los 40, 14 cortos responden a este género. Entre estos se destacan las películas del subgénero de *zombis* como “Barrio zombi”, “El almuerzo de los muertos”, “Tafi, Tofi y Lala”. Por su parte, “Sahara” y “La noche del encuentro monstruoso” incorporan algo de suspenso. Hay terror con humor en “Dientes, terroríficamente divertido” y un terror algo desquiciado e hilarante en la animación “Conejos de terror”. “Juancito” y “Se trata de una maldición” toman la cuestión de los fantasmas y las maldiciones. La película realizada por niños que se inscribe con mayor intensidad en este género es “La gallina degollada”.

Otros temas que se tratan son el amor y las relaciones en la adolescencia: “Mudos”, “Música entre nosotros” y “Jaque mate al corazón”. En dos cortos se presentan mensajes antibélicos “Que no haya guerra” y “Humanos estúpidos”; los cortos realizados en la Provincia de Salta retoman historias populares y personajes del norte argentino. Luego hay fábulas y otros relatos que abordan los comportamientos egoístas como “El rey de casi todo”. En el documental “Retrato de Tío Rolo” los chicos recorren su barrio situado en una zona periférica, humilde, con la intención de desmontar algunos estereotipos y estigmatizaciones; este junto con “Pan con sabor a Ketchup” abordan problemáticas socio-económicas complejas.

Cada cortometraje fue realizado en el marco de una institución y una actividad educativa que le da sentido. Una cuestión debatida ampliamente en la entrevista con el equipo organizador del festival es cómo interviene el contexto en la realización de un proyecto audiovisual. Los 40 cortos realizados por niños fueron desarrollados en espacios institucionales sumamente diversos:

- Talleres gratuitos, municipales (dependientes de áreas de cultura) a los que los niños y niñas asisten fuera del horario escolar, entre estos se destaca la representación de la Escuela de Experimentación de Cine y Fotografía de la ciudad de Rosario.
- Talleres privados.
- Instituciones escolares que realizan talleres de cine o animación.
- Iniciativas individuales, de un niño o niña con sus familias.

Entre los cortos realizados en colegios, algunos participan del estereotipo “lo escolar” y dan un “mensaje” que se ve un poco forzado, vale como ejemplo “Humanos estúpidos” que es un alegato contra los peligros nucleares ambientado en un escenario de la mitología griega. Pero varias de las obras audiovisuales realizadas en colegios denotan una participación protagónica de los niños y niñas y permiten reconocer su valor didáctico en el mejor de los sentidos, es decir el logro de aprendizajes significativos que se exteriorizan en los cortometrajes. Se analizan a continuación tres cortometrajes realizados en colegios que parten de una misma estrategia que es a la vez artística y didáctica: la adaptación de un cuento.

1) “Dientes. Terroríficamente divertido” fue realizado por niños/as de 6º (11 años) en el marco del Taller de lenguaje audiovisual de su Colegio⁵¹. El corto es la adaptación del cuento “Dientes” de la reconocida escritora argentina Ema Wolf (Buenos Aires, 1948). El texto forma parte de varias antologías de literatura infantil que los alumnos/as leen frecuentemente en las escuelas. El cuento relata la historia de Boris Dracul que trabajaba de vampiro en un pueblo de campesinos; su tarea es muy difícil porque allí la gente se acuesta a dormir muy temprano. Vivía en un castillo destartado, dormía en la bañera y se la rebuscaba como podía en la aldea de poca vida nocturna. Una noche de tormenta Boris sale en busca de víctimas para morder y se encuentra con una mujer; cuando el vampiro abrió su boca para asustarla la señora pegó un grito de horror, lo zamarreó por el cogote y lo derribó de un golpe de karate. Era “...la temible doctora Carramela la dentista-ortodoncista de la aldea. ¡El terror de las caries! ¡El azote de los dientes desubicados!”. En pocos minutos Dracul terminó en el sillón del consultorio de la doctora con la boca abierta y en tratamiento. Luego de ese episodio dental Boris ya no puede vampirear más y todas las noches duerme junto a un vaso con su cepillo dientes y dentífrico.

El cortometraje realizado por los chicos va narrando (con la voz de un niño) “textualmente” el cuento. Hay escenas exteriores nocturnas, en una plaza y calles del pueblo (Villa Cañas, Santa Fe) e interiores: el consultorio de la dentista, el castillo y el baño con su bañera oxidada. La banda de sonido está compuesta por la voz del narrador (niño), voz de la Doctora

⁵¹ Véase VIDEOS CASO 3: 3.f en DVD adjunto o en <http://vimeo.com/gabrielaugustowsky>

Carramela (niña), sonido de lluvia y truenos, música; hay sonido diegético y extradiegético. Se destacan el vestuario y el maquillaje de Boris con sus dientes y su capa y el impecable uniforme de la doctora. Se emplean planos generales, enteros, planos detalle (vaso con cepillo) y desplazamientos de cámara.

En sus 5 minutos el corto logra transmitir el cuento con mucho humor. La narración sostiene fuertemente el argumento, pero además las actuaciones de los niños, las locaciones y la iluminación generan matices en los climas y la tensión dramática. Se trata de un cortometraje que necesariamente ha contado con un enorme apoyo y andamiaje de adultos, filmar de noche, conseguir las locaciones, la guía en el trabajo de cámara y edición; pero mantiene la identidad, el protagonismo y la lógica de una realización de niños. Este corto fue el más votado por el público.

2) “La Gallina degollada”⁵² es la adaptación del cuento homónimo del autor uruguayo Horacio Quiroga (1878-1937). El cortometraje fue realizado por un grupo de niños de 5 ° grado de una escuela de la ciudad de Rosario. El cuento publicado por primera vez en el año 1925 narra la historia de un matrimonio (Mazzini- Ferraz) que tiene cuatro hijos quienes a causa de una meningitis, padecen un “retraso” mental. Lo único que saben hacer estos niños es imitar, lo que complica enormemente la vida de sus padres. Luego la pareja tiene una quinta hija que crece sana y los padres concentran en la pequeña toda su atención perdiendo el interés por sus cuatro hijos mayores. A los cuatro “idiotas” (como se les menciona en el libro) los atiende la sirvienta, que apenas los baña. Estos suelen sentarse en un patio a mirar el atardecer mientras babean sobre su ropa sucia. Un día, la madre le pide a la sirvienta que degüelle una gallina para servirla en la cena. Mientras lo hace, siente la respiración de los cuatro “idiotas” a su espalda, que no dejan de observarla. Tiempo después, los padres salen a dar un paseo con su hija. Al regresar, mientras la madre saluda a unos vecinos, la niña se escapa de su mano. La pequeña regresa sola a su casa y se cruza con sus hermanos que acaban degollándola, como lo hizo la sirvienta con la gallina.

⁵² El vídeo no es público, el análisis se realiza a partir de las notas tomadas durante su visionado en el festival.

Todo el que haya leído este cuento no lo olvida más, es de un terror psicológico profundo, su escritura transita magistralmente por la angustia y el miedo. En la actualidad este cuento casi no se lee en las escuelas, resulta inadmisibles su tratamiento con la discapacidad, la relación de los padres con sus hijos con dificultades, el sentimiento de envidia, el degüello de gallinas y el asesinato de niños a una hermana. En términos contemporáneos es de una incorrección intolerable.

Los niños y niñas de 5º grado realizan una adaptación en blanco y negro que reproduce paso a paso las escenas del cuento. Los chicos personifican a los hermanos “idiotas” en una actuación seria que no tiene ningún viso de ironía. Se representa también con mucha efectividad visual (con planos detalle) la matanza de la gallina y la de la niña. El audiovisual es de excelente calidad en todos sus aspectos, las actuaciones de los niños, las locaciones, el vestuario, el sonido con diálogos y la musicalización (sonido diegético y extra - diegético). El blanco y negro acentúa su dramatismo. Se trata de un cortometraje muy inusual, si bien los protagonistas tienen la misma edad que los realizadores, alrededor de 10 años, hoy la historia resulta totalmente ajena a las historias que leen los niños y niñas. Pero cabe preguntar en el marco de esta investigación si acaso el cine, la ficción literaria, y el arte en general, no tienen también esa función: tratar con lo imposible, con lo innombrable, revisar críticamente y fantasear con los peores sentimientos y actitudes humanas. “La gallina degollada” realizada por los chicos produce verdadero terror, un miedo físico, visceral, muy lejano a los estereotipados zombis *hollywodenses*.

3) “Pan con sabor a ketchup”⁵³ fue realizado por el grupo de 1º A de Primaria del CEIP Santa Marina de Magán (Toledo). El cortometraje es la adaptación del cuento popular “El mexicano y el ejecutivo”. La historia cuenta la vida de un grupo de campesinos que viven de lo que produce la tierra; mediante el empleo de técnicas agrícolas tradicionales y en un esquema de rendimiento bajo, pero sustentable, pasan sus días felices con tiempo libre para disfrutar de la crianza de los niños, cantar, dormir la siesta. Un día llega al pueblo un grupo de empresarios

⁵³ Véase VIDEOS CASO 3: 3.g en DVD adjunto o en <http://vimeo.com/gabrielaugustowsky>

“Pan con sabor a ketchup” fue galardonado en España con uno de los Premios Nacionales de Educación para el desarrollo ‘Vicente Ferrer’, edición 2013, convocado por la Agencia Española de Cooperación Internacional para el Desarrollo (AECID) y cogestionado por el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Fuente complementaria para el análisis de este corto: Escuelas en red. “Pan con sabor a ketchup.” Rodrigo J. García. El país, 6/4/2014.

que les ofrece un préstamo para pasar a producir de manera intensiva, empleando agroquímicos y técnicas más eficientes; así luego de años de explotación intensiva podrían ganar mucho dinero para tener tiempo libre y hacer lo que quieran. Los campesinos rechazan la oferta.

En la versión realizada por los niños y niñas de Magán, los campesinos bailan flamenco y leen poesía en su tiempo libre. Los empresarios, que antes de ir a verlos pasan por “La Caixa”, les ofrecen producir Pan con gusto a ketchup. El audiovisual realizado en blanco y negro recrea a la manera de una película muda las escenas del cuento popular. El cortometraje forma parte de un proyecto escolar sobre educación para el desarrollo en el que participaron activamente las familias de los niños y niñas en todo el proceso, por ejemplo la locación del campo de cebada con vaca incluida, herramientas y tractor pertenecen al padre de una de las alumnas; las familias también colaboraron activamente en la realización del vestuario el maquillaje, el *catering* durante el rodaje.

En este caso las actividades realizadas en el aula, como trabajar con el cuento y escribir el guion del corto se complementaron con una serie de tareas por fuera de la escuela; se trata en cierta medida de una creación comunitaria. El corto aborda un tema complejo y sienta posición en relación con la especulación inmobiliaria, la soberanía alimentaria, los agroquímicos y la modificación genética de los cultivos. Plantea también una reflexión acerca del uso del tiempo y la identidad cultural. Desde ya que esta es una temática planificada por un maestro que la lleva al aula, la creación audiovisual en este caso es un modo de transmisión significativa; es una vía para la enseñanza de un contenido, hacer cine se postula como una estrategia para promover aprendizajes. En términos didácticos es un trabajo con el método de proyectos en el que la educación audiovisual se vincula con contenidos del medio natural, social, lectura y escritura de textos, entre otros. El producto final, el corto, es a su vez una manera de difusión de este valioso contenido. Así, en un movimiento espiralado de enorme crecimiento, los niños/as al crear “Pan con sabor a Ketchup” aprenden y pasan también a “enseñar” a mostrar, a contar esta historia que antes de ser toledana fue mexicana y que en el marco de un festival argentino sigue borrando fronteras.

Otro corto realizado en el marco de una escuela y digno de mención es “Programa de prevención de accidentes escolares” realizado por los alumnos de 7° de una escuela de Buenos Aires. El corto realizado por chicos y chicas de 12 y 13 años es una sátira que mediante un humor muy físico, al estilo de “Los tres chiflados”, se burla de las precauciones que los adultos hacen tomar a los niños especialmente en la escuela. Barandas, pisos mojados, escaleras conforman los escenarios para los desastres y las torpezas. El corto es muy entretenido y permite reconocer un producto genuino de esa edad en el que su coordinador habrá tenido que tomar muchas precauciones para que no se lastimen realmente al realizarlo.

El equipo organizador de Ojo al piojo! redacta unas breves consignas o preguntas para que los chicos puedan retomar, recrear, recordar los 80 cortos que participan de la competencia. Estas consignas pueden agruparse según su objetivo:

- Imaginar/ inventar otro final.
- Reconocer y expresar gustos, preferencias, deseos.
- Vincular con experiencias personales.
- Dibujar o recrear personajes.
- Pensar o reflexionar sobre un tema.
- Vincular la ficción con la realidad.
- Vincular la película con otra representación o lenguaje.
- Ponerse en lugar de un personaje (empatía).
- Dialogar con un personaje.
- Volcar información.

En todas las actividades se propone a los chicos involucrarse personalmente para vincular lo visto en la pantalla con sus propias experiencias y su propio mundo, real o imaginado. Las consignas y el catálogo permiten, de alguna manera, expandir lo visto y llevarlo a casa, física y emocionalmente.

4.4.10 Taller de animación durante el festival. Los Piojos se animan

Durante el desarrollo del festival se lleva a cabo un taller de animación para los niños y niñas que deseen participar. Esta actividad se realiza en la Escuela de animadores que se sitúa en un área de la “La isla de los inventos” denominada “La fábrica de imágenes animadas”. En este espacio se encuentra una pequeña exposición acerca de la historia de la animación, allí se pueden ver juguetes ópticos como tamaurompos, zootropos, praxinoscopios; se exhiben además elementos y dibujos originales de films animados realizados en Argentina. También se observan maquetas, escenografías, una mesa de arena, cámaras, proyectores, carretes de celuloide.



Figura 82.
Exposición sobre la historia
de la animación en la
Escuela de Animadores.
Foto de la autora.



Figura 83.
Vitrina con cámaras y
proyectores
Foto de la autora.



Figura 84.
Los niños prueban dibujar
en la mesa de arena.
Foto de la autora.

En la primera jornada del taller de animación, que se realiza por la mañana cuando no hay proyecciones en la sala de cine, los chicos (12 niños/as entre 6 y 11 años) recorren junto a dos profesores de la escuela de animación la exposición y van conversando acerca de la historia de los dibujitos animados. Los profesores les explican a los chicos cómo se realizan los dibujos clásicos y para esto emplean dibujos en acetato y fondos de films. Les muestran cómo se realizan cientos de dibujos para simular el movimiento de los personajes y como se realizan los movimientos y las tomas durante el rodaje.

Figura 85.
Los niños observan en el ordenador como se van generando los movimientos.
Foto de la autora.



Luego de la explicación, los niños dibujan en las mesas de luz que emplean los alumnos de la escuela de animación; en una segunda instancia de la actividad se agrupan y realizan un guion visual por acciones en una planilla diseñada a tal fin.

Figura 86.
Las niñas ensayan los movimientos de su personajes antes de las tomas fotográficas.
Foto de la autora.



Más adelante en los pequeños grupos los chicos dibujan un fondo y los personajes para realizar una animación cuadro a cuadro. Los personajes son figuras planas, realizadas con cartulina cuyos miembros se articulan con ganchitos mariposa. Al día siguientes los chicos finalizan su producción plástica, realizan las tomas fotográficas y el inicio del montaje digital

de sus animaciones; la edición final queda a cargo de los profesores ya que los chicos por la tarde asisten a las proyecciones en el cine El Cairo. Estas obras animadas se proyectan en el cierre del festival, antes de la entrega de premios.

4.4.11 La premiación, niños y niñas en el jurado

Una de las particularidad de este festival es que, al igual que en otras actividades de la ciudad de Rosario, los chicos tienen voz y voto. Así, el jurado del festival está compuesto por cuatro adultos y dos niños y dos niñas.

El jurado en la edición 2013 estuvo conformado por:

Niños/as (según su propia presentación):

Rocío G. 11 años, asiste a 6° Primaria y participa de talleres de teatro y comedia musical. Fue protagonista de una serie de TV.

Mateo P. 11 años, asiste a 6° de Primaria, le gustan las películas de acción, el fútbol. De la escuela Lengua y Matemáticas.

Valentina D. 10 años, su género favorito de películas es la comedia. Le gusta la música pop y su película favorita es Oz.

Tiago M. 10 años, su película favorita es Star Wars, le gusta el fútbol y su género de película favorito es la ciencia ficción.

Adultos/as:

Laura Copello: Profesora en Teatro de Títeres en la Escuela Provincial de Teatro y Títeres de Rosario. Coordinadora de programas socio culturales del Ministerio de Innovación y Cultura de la Provincia de Santa Fe. Fundó y es responsable de programación del teatro La Manzana. Escribe y actúa en obras de teatro y títeres para chicos.

COF - Marcos Bayugar: Ilustrador y animador profesional. Realizó trabajos en: Cartoon Network

Latinoamérica, Disney Channel, Universal Channel, Nesquik, Visa. Desde 2006 pinta personajes y murales en la calle. Durante 2012 diseñó el arte completo de discos de distintas bandas de música.

Francisco Pérez Laguna: Realizador cinematográfico.

Aldo Pedro Poy: En representación del Concejo Municipal de Rosario Concejal del Honorable Concejo Municipal de Rosario, donde integra las siguientes comisiones: Salud Pública, Obras Públicas, Producción y Promoción del Empleo.

Este jurado tiene la tarea de votar para definirlos siguientes premios:

- Premio Ojo al Piojo al Mejor cortometraje realizado para niños.
- Premio Ojo al Piojo al Mejor cortometraje realizado por niños.
- Premio Especial Ojo al Piojo mejor cortometraje de terror.

Los miembros del jurado visionaron los cortometrajes la semana anterior al festival. Los chicos asistieron a una jornada en la sede del Centro Audiovisual de Rosario en la que se les explicó la mecánica de la votación y miraron junto a dos responsables del festival una parte importante del material; otra parte la mirarían en el transcurso de las dos primeras jornadas del festival. Los miembros del jurado recibieron una planilla con el listado de cortos que debía calificar de 1 a 5. Durante la tercera y última jornada del festival, el jurado se reúne en la sede del C.A.R. para deliberar y arribar entre todos, niños y adultos, a un veredicto común para definir los ganadores y las menciones.

El día del encuentro de deliberación del jurado, el representante del Consejo Municipal no pudo permanecer en la reunión, pasó a saludar a los niños y se retiró; otro de los adultos, Francisco no pudo asistir. En la práctica, el jurado de premiación tuvo mayoría infantil, quedó conformado por cuatro niños y dos adultos. La dinámica de trabajo se organizó de la siguiente manera: en una mesa grande, y con la coordinación de Alejandra y Sandra del C.A.R. se iba pasando uno a uno los títulos de los cortometrajes y los miembros del jurado iban diciendo el puntaje que le asignaron a cada película.

Figura 87.
Debate del jurado
de premiación.
Foto de la autora.



Al iniciar la sesión de trabajo, Sandra les señala que “Entre todos deben llegar a un resultado común”. Alejandra señala que leerá uno por uno los nombres y que pueden realizar comentarios. Así, cuando nombran una película, recuerdan cuál era una por una, los chicos y los dos adultos; van comunicando el puntaje otorgado. A lo largo de las tres horas de escrutinio, se suceden diálogos, comentarios, se vitorean las más votadas. la reunión se desarrolla en un clima de trabajo muy concentrado y las opiniones de los son escuchadas con sumo cuidado. También se producen debates y desacuerdos. Laura, que es docente y escritora aporta información, realiza preguntas a los chicos, enriquece la charla con datos y referencias. Marcos, que es artista plástico, expresa sus gustos, sus dudas y escucha minuciosamente las opiniones de los chicos.

Se reseña a continuación algunos tramos de la extensa jornada:

Cuando llega el turno de “Un pavito muy chulito” Laura pregunta a los chicos si saben quiénes hicieron ese corto, Rocío (niña) dice que sí, que lo hicieron unos chicos de una escuela especial. Laura señala que le otorgó un puntaje muy alto porque para ella es un valor. Todos coinciden.

Al abordar “La noche del encuentro monstruoso” Valentina destaca “me gustó el efecto, cómo se llama... *stop motion*”; Rocío aporta “ Me gustaría destacar los muñequitos”. Laura retoma y expresa: “sí, coincido, es muy buena la resolución plástica”. A partir de allí la noción de resolución plástica entra en la discusión y es empleada por los chicos.

En un momento de la reunión Marcos ha otorgado un puntaje muy bajo a un corto y entonces dice “Yo quiero justificar mi puntaje, me parece que está buenísimo, pero la participación de los chicos en el corto no es genuina”.

Cuando analizan “El cumpleaños de Carlitos”⁵⁴ Mateo destaca que la historia es un “mito verdadero” de Rosario, todos cuentan la versión que conocen de la historia, se ríen mucho, todos coinciden es que es muy bueno el corto y los “trucos” que usaron. “Barrio zombi” recibe por parte de los chicos un puntaje muy alto, a Tiago y Rocío les pareció muy buena la actuación del protagonista. Laura señala “tiene mucho juego, es muy divertida”.

“Los pollitos dicen pío pío”, fue realizada por nenes de 3 años; Laura señala que es un mérito enorme, y Valentina la contradice “Yo no creo que los chicos hayan dibujado eso” (el corto está realizado con figuras recortadas planas, muy probablemente por la maestra). Tiago y Mateo destacan que hacer eso en el jardín es muy difícil, que los chiquitos cantaron; acuerdan en el valor de la edad de los realizadores.

“Conejos de terror” recibe aplausos y festejos, a todos les encanta. Marcos señala la cantidad de dibujos que fue necesario para realizar ese corto; todos coinciden en el enorme trabajo realizado⁵⁵.

Hay algunas películas que merecieron comentarios y discusiones extensas, el film uruguayo realizado para niños “Mario” es un documental que cuenta la historia de un niño que es muy pobre, vive en una zona rural, debe atravesar campos alambrados para llegar a su escuela y aun así no falta nunca, tiene asistencia perfecta y es un excelente alumno. Los chicos señalan que Mario es bueno pero la película no, que exagera mucho. El debate gira alrededor de las idealizaciones que hacen las películas.

Al tratar “La Gallina degollada” Laura pregunta a los niños si saben quién es el autor del cuento, y les explica, muy amorosamente, quien fue Horacio Quiroga, que vivió en la selva y porque son tan crudas sus historias.

⁵⁴ VEASE VIDEOS CASO 3: 3h. en DVD adjunto o en <http://vimeo.com/gabrielaagustowsky>

⁵⁵ Véase VIDEOS CASO 3: 3.i en el DVD adjunto o en <http://vimeo.com/gabrielaagustowsky>

El corto español “Cuando Borja encontró a Lorena” cuenta la historia de dos jóvenes amigos Lorena y Borja que deciden darse un beso para probar, no les gusta y siguen siendo amigos. Marcos dice que “¡eso no puede ser así de ninguna manera!” que eso no sucede y se explaya en su argumento. Los chicos lo miran y se ríen.

“Cycloid” fue alabado por los dibujos, se comentó el uso de acuarelas, los colores, las diferentes formas de representar el paisaje.

En un momento del debate Mateo le señala a Laura “justifiqué todo”, los chicos participan en la dinámica de la argumentación de cada votación.

En “Náufragos” a los chicos les gustó el cómo se veía el mar. Marcos explica cómo se hace.

Cuando llega el momento de anunciar la votación otorgada a “Zombirama” tanto chicos como adultos le otorgan 5. Alejandra se asombra y les vuelve a leer la sinopsis. El film realiza una analogía entre la dictadura cívico- militar (1976-1983) y el gobierno neoliberal de la década de 1990 con la actitud pasiva o complaciente, zombie, de la población. Laura amplía y explica a los chicos que pasó en la dictadura y habla de los desaparecidos. Los chicos dicen que sabían algo.

Los comentarios transitan por diferentes cuestiones:

- Las actuaciones.
- La verosimilitud de las historias.
- La participación de los chicos.
- Los materiales y técnicas plásticas empleados en las animaciones.
- Las técnicas de las animaciones.
- El esfuerzo de los realizadores.
- La música, el sonido.
- Los efectos o trucos visuales.

Los chicos escuchan a los adultos pero plantean muy respetuosamente sus puntos de vista y desacuerdos. El debate da cuenta de una escucha genuina, es una charla que va creciendo en profundidad e intensidad en la reflexión. En términos generales es posible afirmar que los chicos valoran

las producciones plásticas, el humor, y la verosimilitud en las historias de ficción. En varias oportunidades se refieren al esfuerzo y a las actuaciones infantiles. Los adultos traen a la discusión el valor de la edad y las capacidades diferentes de los realizadores, aportan el contexto social o político que permite dar otras lecturas a los cortos. Los niños critican las películas con moraleja o excesivamente explicativas. Reconocen mucho valor en los trucos o efectos de realización, pero sólo los reconocen cuando se los muestran explícitamente; por ejemplo “El cumpleaños de Carlitos” comienza y finaliza con escenas del *making off* del set lo que les permitió acceder a la ingeniosa resolución de viajar en un bus de cartón y la mamá de un actor que lleva una tarta verdadera a la filmación.

4.4.12 Entrega de premios y cierre del festival

El jurado finalmente acordó y llegó a un veredicto en el que justificaron cada una de sus decisiones. Luego Los organizadores del festival las redactaron.

Premios:

- PREMIO OJO AL PIOJO al mejor cortometraje realizado para niños para JUEGOS DE GUERRA de Bruno Scopazzo (Buenos Aires, Argentina); por los aspectos técnicos y creativos del relato, por la actuación destacada de los protagonistas al servicio de la excelente historia mediante una original narración y puesta en escena.
- PREMIO OJO AL PIOJO al mejor cortometraje realizado por niños para LOS CONEJOS DE TERROR de Ezequiel González (Rosario, Argentina) porque es un trabajo notable realizado integralmente por un niño, desde la idea, el guión, la realización y la animación.
- PREMIO OJO AL PIOJO al mejor cortometraje de terror para ZOMBIRAMA de Nano Benayón y Ariel López V. (Buenos Aires, Argentina) porque se destacan elementos claros del género de terror y porque la historia y el relato apela tanto a los niños como a los adultos.

Menciones Especiales a los cortometrajes realizados para chicos:

- A Mención especial a la Julia Novaes, por su actuación en 11:44 de Cristian De Ciano (Florianópolis, Brasil).
- A CICLOIDE de Tomoki Kurogi (Kukuoka, Japón) por el cuidado trabajo de arte.
- Mención especial a Hugo Javier Muñoz Llopiz, por su actuación masculina en LOS AVIONES QUE SE CAEN de Mario Piredda (Bologna, Italia).
- A la realización en el género documental, para MARIO de Emiliano Grassi (Buceo, Montevideo, Uruguay).
- DE PADRE A HIJO de Nils Knoblich (Kassel Hessen, Alemania) por la originalidad en el tratamiento estético.

Menciones Especiales a los cortometrajes realizados por chicos:

- A Dante Cinelli por su destacada actuación en EL ALMUERZO DE LOS MUERTOS de Juan Pablo Cinelli (Buenos Aires, Argentina).
- EL CUMPLEAÑOS DE CARLITOS de la Escuela de Experimentación en Cine y Fotografía, Taller CMD Noroeste, coordinado por Leandro Rovere (Rosario, Argentina) por la originalidad de la historia y por los efectos especiales.
- LOS POLLITOS DICEN PÍO, PÍO, PÍO y PATO ÑATO del Jardín de Infantes N° 189 Clelio P. Villaverde salitas de 4 y 5 años (San Cristóbal, Santa Fe) por permitirles un espacio de recreación a los más pequeños y por el trabajo colectivo que se ve reflejado en estas historias.

Además se entregó un premio al corto más votado por el público⁵⁶.

- PREMIO MIRADA DE PIOJO al cortometraje más votado por el público para DIENTES, TERRORÍFICAMENTE DIVERTIDO, realizado por los alumnos del Taller de Lenguaje Audiovisual, coordinado por Alejandra Pazzelli. Participantes: alumnos de 6° grado de la escuela particular N° 1142 San José.

⁵⁶ Véase VIDEOS CASO 3: 3.f en DVD adjunto o en <http://vimeo.com/gabrielaugustowsky>

Los premios consisten en un diploma; en el caso del mejor corto realizado por un niño también se entrega una escultura elaborada en un taller de la “Isla de los inventos”. La entrega de los premios estuvo a cargo de los chicos, la escena fue realmente muy emocionante. Los jóvenes cineastas realizadores de “Juegos de Guerra” se veían tremendamente felices y conmovidos; agradecieron muy especialmente haber sido votados por chicos. El corto se presentaba por primera vez al público infantil en esta oportunidad. El adolescente de 15 años ganador premio al mejor cortometraje con “Conejos de Terror”, subió a buscar el premio con su mamá y dijo que creía que le parecía muy bien que se lo hayan dado porque trabajó mucho, tardó muchísimas horas en hacer todos los dibujos y animarlos. El realizador de “De padre a hijo” envió sus agradecimientos desde Alemania en un mensaje grabado via *Skype* que se proyectó en la sala. Los chicos lo aplaudieron mucho al ver en sus manos los muñequitos empleados en el film. El festival finalizó con los chicos saludando a los realizadores, aplaudiendo y en un hermoso clima de final de fiesta. El discurso final prometió un nuevo encuentro en 2014, que efectivamente ya se realizó⁵⁷.

4.4.13 Conclusiones del Caso 3

El festival de cortometrajes realizados para y por niños y niñas “Ojo al Piojo!” se desarrolla en la ciudad de Rosario ubicada en el centro-este argentino, en la Provincia de Santa Fe. Esta ciudad es históricamente un referente de la renovación pedagógica en la región por sus experiencias educativas enmarcadas en la perspectiva de la Escuela Nueva. Rosario se destaca por su oferta cultural y especialmente por sus propuestas públicas de educación urbana y formación de ciudadanía para sus habitantes más jóvenes. Los niños y niñas son protagonistas de numerosas acciones de participación entre las que se destacan los Consejos de Niñas y Niños mediante los cuales los chicos intervienen en el diseño y mejora de su ciudad.

El festival “Ojo al Piojo!” está organizado por el Centro Audiovisual Rosario (C.A.R.), un organismo público que depende de la Secretaría de Cultura y Educación de la Municipalidad de Rosario. EL C.A.R. es un espacio cultural público referente de eventos audiovisuales de alcance nacional e internacional. Este organismo tiene a su cargo la organización y produc-

⁵⁷ Véase VIDEOS CASO 3: 3.j en DVD adjunto o en <http://vimeo.com/gabrielaugustowsky>

ción de festivales, ciclos de cine, muestras fotográficas y programas televisivos, además cuenta con una videoteca conformada por más de 6000 audiovisuales latinoamericanos, disponibles para su consulta y préstamo. Como parte de su tarea educativa desarrolla varios programas de pedagogía audiovisual; además organiza tres festivales: “Festival Latinoamericano de Video y Artes Audiovisuales”, FLVR., “Mirada mayor” destinado a adultos mayores y desde el año 2011 el festival de cortometrajes para niños y niñas. El festival “Ojo al Piojo!” es parte de las políticas públicas de un gobierno municipal, su desarrollo está anclado fuertemente en un Estado que propicia la promoción cultural, la inclusión y que concibe a la ciudad como espacio privilegiado para la formación democrática de los niños y las niñas.

Los responsables de este proyecto son profesionales con recorridos formativos, laborales y artísticos variados: realización audiovisual en cine y televisión; el campo teatral (actuación, iluminación, escenografía), la danza; la mayoría ha ejercido o ejerce la docencia en diferentes niveles del sistema y proyectos educativos locales. El equipo manifiesta un alto grado de compromiso con la ciudad, sus espacios públicos y el proyecto del festival. La diversidad de perfiles profesionales potencia los componentes creativos y permite asumir, de manera eficiente, la complejidad de organizar un evento masivo para niños y niñas.

“Ojo al Piojo!” se lleva a cabo en el período de las vacaciones escolares de invierno, durante tres días de proyección ofrece un espacio dedicado exclusivamente a la realización audiovisual para y por niños/as, la entrada es libre y gratuita. La propuesta se caracteriza por el protagonismo que asumen los chicos tanto en la estructura organizativa como en los contenidos del festival, esta concepción pedagógica se manifiesta en cada componente e instancia del mismo. El festival propone instancias de exhibición no competitivas con cortometrajes invitados y participaciones especiales. Además establece dos categorías de competición: a) Cortometrajes realizados para niños y b) Cortometrajes realizados por niños con una participación de niños y adultos equivalente. Atendiendo a su concepción de la creación audiovisual infantil los cortometrajes realizados por los niños y niñas se exhiben intercalados (junto) con los cortometrajes realizados por adultos y estos forman parte de la programación de las tres jornadas. Un elemento muy destacable es que el jurado de premiación está conformado por ocho miembros de los cuales cuatro son niños (dos

niñas y dos varones). El público infantil asistente (luego de cada sesión de proyección) también vota por su película preferida. Como parte de la propuesta, los niños pueden participar de un taller de animación que se realiza durante el festival; los productos de esta actividad se proyectan al público en la última jornada. La idea de los niños y niñas como destinatarios y partícipes centrales del evento se evidencia también en los programas y catálogos impresos que se entregan a los pequeños, estos materiales están diseñados con un formato accesible pensado para su uso y comprensión desde temprana edad. Asimismo el catálogo cuenta con actividades que ayudan a recordar, retomar y recrear cada uno de los cortometrajes proyectados. Cada una de las acciones, actividades, decisiones que se toman en el festival tiene en su centralidad a los niños, niñas y su universo creativo. Los chicos y chicas participan en un sentido pleno que trasciende lo discursivo y los incluye en cada espacio del evento. En el Festival “Ojo al Piojo!” los niños y niñas son reconocidos como público privilegiado, como espectadores críticos, como actores y actrices, como creadores de sus propias realizaciones.

Uno de los indicadores que permite reconocer que se trata de una propuesta genuinamente para niños y niñas es la convocatoria. El llamado a participar se realiza por los canales habituales para este tipo de eventos: prensa institucional, difusión por las redes sociales, el boca a boca que funciona con mucho éxito. Pero la convocatoria principal al público infantil se realiza mediante un *spot* publicitario que se emite en la televisión local. Los cortos televisivos que invitan a participar mediante el envío de un cortometraje y a asistir al cine son exquisitas piezas de humor -realizadas por el equipo del festival- que apelan directamente a los niños y niñas. Resulta especialmente conmovedor observar una publicidad para niños y niñas en la que no se les vende ningún producto, en la que se los interpela como creadores y no como consumidores. En este caso (al igual que en los dos anteriores) se evidencia el rol fundamental del Estado y de lo público en la promoción y desarrollo de actividades culturales para la infancia.

Los objetivos del festival se despliegan en diferentes niveles. Algunos de sus objetivos son compartidos con otros festivales de cine: difundir y promover obras audiovisuales internacionales; generar un espacio para la formación de audiencias; crear un espacio de encuentro para los realizadores, sus obras y el público infantil. Este último objetivo resulta especialmente relevante

ya que habitualmente el encuentro personal, cara a cara, de los niños y niñas con los creadores de lo que ven es casi imposible (en el contexto global de una oferta audiovisual para la infancia producida mayoritariamente en Estados Unidos). Otro grupo de objetivos propone expandir el universo audiovisual de los chicos: descubrir y deslumbrarse con producciones audiovisuales originales donde conviven géneros, formatos, personajes y temas diversos. Además, se incluye la producción de los pares: disfrutar de cortometrajes realizados por chicos en instancias de aprendizaje, de recreación, de experimentación. Todos los objetivos dan cuenta de una estrategia y de una concepción de lo audiovisual ligada a la experimentación, al disfrute, al aprendizaje. La propuesta fundamental del festival es que los chicos disfruten en el cine viendo películas y que se atrevan ellos mismos a hacerlas como una vía de expresión personal.

En cuanto al contenido, en el marco de los cambios tecnológicos contemporáneos el festival se caracteriza por su versatilidad y amplitud en las realizaciones que exhibe. El análisis de la programación permite reconocer una enorme variedad de creaciones tanto en lo que refiere a técnicas, estilos y nacionalidades. “Ojo al piojo!” propone una mirada expandida en la que el entretenimiento no se sitúa en disputa con el cine arte, la coexistencia de cine realizado por adultos para chicos/as y cine realizado por chicos/as hacen convivir en la misma tarde una pandilla de zombis bizarros con las delicias del origami animado. En todos los casos la invitación a los niños y niñas es al disfrute y a la diversión, el pensamiento crítico se desarrolla participando en esta fiesta que es el festival. Y esta es también una posición pedagógica: amplíemos el repertorio, miremos mucho, miremos diferentes cosas y pensemos cuál nos gusta, cuál no y por qué. Lo audiovisual es el gran paraguas que cobija la multiplicidad de estéticas y tipos de realización. Las condiciones que marcan ciertos límites son: el formato de cortometraje y la participación auténtica de los niños en las creaciones definidas como “realizadas por niños”. En el marco de este universo multi-audiovisual una de las preocupaciones que manifiesta el equipo organizador es la necesidad de resguardo y archivo del acervo que se va construyendo año a año. Esta tarea de preservación debe ir acompañando el cambio tecnológico contemporáneo que deviene “vertiginoso” para los condicionamientos presupuestarios y tiempos de la gestión de una institución estatal.

Definir qué es o cuáles son las características de la creación audiovisual infantil constituye un tema de debate. Los profesionales que organizan el festival coinciden en la necesidad de la participación adulta. En este sentido, resulta muy sugestiva la definición de una de las docentes del equipo: “mientras que si existe y es interesante el dibujo espontáneo infantil, el audiovisual espontáneo infantil es inmirable”. Las creaciones audiovisuales de niños y niñas requieren de un andamiaje adulto que no sea limitante o censor de sus ideas y necesidades expresivas. Como limitante destacan las intervenciones adultas en la selección de temáticas y la imposición de narrativas secuenciales y estructuras lineales.

El equipo del festival- que tiene en su haber cientos de horas de visualización de material realizados por chicos/as- destaca como características de la realización infantil la presencia de héroes y figuras salvadoras. Entre los 10 y 12 años son frecuentes los *zombis*, monstruos y los extraterrestres. Los temas vinculados con la violencia, robos, delincuencia que los niños y niñas ven a diario amplificada en los noticieros son abordados en sus realizaciones de manera desmedida, exagerada y terminan produciendo un efecto satírico. Asimismo, todos los responsables de “Ojo al piojo!” reconocen la enorme dificultad de analizar una producción infantil sin conocer su proceso de creación, contexto, edad, condiciones, consignas de trabajo. Esta necesidad de conocer el “detrás de escena” también es reconocida por los niños y niñas participantes del jurado al valorar muy positivamente un cortometraje que muestra cómo fue realizado (“El cumpleaños de Carlitos”). Los organizadores del festival han desarrollado en sus años de labor un “ojo experto” en creaciones infantiles que les permite discernir y reconocer sus maneras de hacer audiovisual. A partir de su experiencia en el festival señalan que los niños y niñas se manifiestan como una audiencia con criterios muy particulares, personales, diferentes a los de los adultos.

Las proyecciones del festival se realizan en una sala de cine tradicional de la ciudad. El “Cine Público El Cairo”, sede del festival, es el escenario donde se desarrolla y se enseña a los niños el ritual colectivo de mirar cine en un espacio compartido. Los niños/as y adultos que asisten durante tres días consecutivos a la sala realizan todos los pasos propios de la ceremonia: sacar la entrada (aunque sea gratuita), realizar la fila, consultar el programa, informarse del contenido de los cortometrajes empleando el catálogo. El contexto de visualización de los

cortometrajes implica compartir películas con otros, otros desconocidos y esto es un elemento fundamental del festival en tanto celebración artística colectiva. Durante las proyecciones los niños y las niñas aprenden a ser público de un modo diferente al de los espacios de proyección comerciales. Asimismo, los pequeños participan de una situación muy distinta a la de sus casas donde mirar una película es por lo general una actividad individual.

La sala de cine, que lleva además la impronta de 100 años de proyección en la ciudad, constituye un entorno que dota de numerosos sentidos sociales la actividad del festival. Los chicos y chicas están mirando cine como lo hicieron sus padres, sus abuelos y bisabuelos, están participando de una fiesta cultural que recupera todos los componentes de magia, sueños y fascinación que el cine viene proponiendo desde sus inicios. El festival recrea la noción de ir al cine como un viaje a la imaginación, a la otredad, un viaje en el que el tiempo y el espacio asumen una dimensión propia.

Con el propósito de que los niños y niñas del público puedan retomar, recrear, recordar los 80 cortos que participan de la competencia el equipo organizador del festival “Ojo al piojo!” redacta unas breves consignas o preguntas que se incluyen en el catálogo. Estas consignas pueden agruparse según sus objetivos: a) Imaginar / inventar otro final. b) Reconocer y expresar gustos, preferencias, deseos. c) Vincular con experiencias personales. c) Dibujar o recrear personajes. d) Pensar o reflexionar sobre un tema. e) Vincular la ficción con la realidad. f) Vincular la película con otra representación o lenguaje. g) Ponerse en lugar de un personaje (empatía). h) Dialogar con un personaje. g) Volcar información. Estas pautas pueden definirse como ayudas para mirar que invitan a los chicos a involucrarse personalmente para vincular lo visto en la pantalla con sus propias experiencias y su propio mundo, real o imaginado. Se trata de expandir la experiencia para vincularla con otros tiempos y lugares, tanto física como emocionalmente. Durante el desarrollo del festival se lleva a cabo además un taller en el que los niños y niñas pueden participar en la realización de un corto de animación que luego se exhibe en el cine como finalización de las jornadas de proyecciones.

Una de las particularidades de este festival es que, al igual que en otras actividades de la ciudad de Rosario, los niños y niñas tienen voz y voto. El jurado del festival está compuesto por cuatro adultos y dos niños y dos niñas. Los niños/as participan- luego de visualizar todos los cortometrajes de competencia- de una reunión con los adultos en la que definen en conjunto la premiación. Durante el debate los niños y adultos conversan y debaten acerca de: las actuaciones; la verosimilitud de las historias; la participación de los niños y niñas; los materiales y técnicas plásticas empleados en las animaciones; las técnicas de las animaciones; el esfuerzo de los realizadores; la música, el sonido; los efectos o trucos visuales. En una experiencia reflexiva y a la vez profundamente afectiva, los cuatro niños/as del jurado escuchan a los adultos pero también exponen muy respetuosamente sus puntos de vista y desacuerdos. El debate da cuenta de una escucha genuina, es una charla que a medida que transcurre va creciendo en profundidad e intensidad comunicativa. En términos generales es posible afirmar que los chicos valoran las producciones plásticas, el humor y la verosimilitud en las historias de ficción. En varias oportunidades se refieren al esfuerzo y a las actuaciones infantiles. Los adultos traen a la discusión el valor de la edad y las capacidades diferentes de los realizadores, aportan el contexto social y político que permite dar otras lecturas a los cortometrajes. Los niños/as critican las películas con moraleja o excesivamente explicativas. Los pequeños reconocen mucho valor en los trucos o efectos de realización, pero sólo los reconocen cuando se los muestran explícitamente; por ejemplo en el cortometraje “El cumpleaños de Carlitos” que comienza y finaliza con escenas del *making off* del set, lo que les permitió acceder a la ingeniosa resolución del viaje en un bus realizado con cartón y con vistas de la ciudad proyectadas detrás.

Los premios otorgados reflejan en gran medida la amplitud de la convocatoria, tanto en las realizaciones de adultos para niños como en los cortometrajes realizados por niños y niñas. Entre los cortometrajes ganadores realizados por adultos para niños se ubica “Zombirama” que propone una analogía entre la dictadura cívico-militar argentina (1976-1983) y la década de 1990 (de gobiernos neoliberales) con la actitud *zombie* y en cierta medida cómplice de la población. Esto permite reconocer las diferentes capas de lectura y cómo los niños del jurado, a pesar de no contar con toda la información histórica, comprendieron de algún modo estas referencias. El cortometraje ganador “Los conejos de terror” (realizada por un adolescente de

15 años) conjuga el ritmo acelerado, propio de algunas propuestas de la televisión comercial, con un terror desopilante y muestra ciertos rasgos infantiles en los dibujos del joven creador. Por otra parte, los niños del jurado dieron un valor especial a la creación plástica en “Cicloyd” (Japón) y en el cortometraje alemán de “De padre a hijo”. El público asistente premió la adaptación del cuento “Dientes” de Ema Wolf, en el que Boris Drácul - que trabaja de vampiro- se cruza una noche con la temida odontóloga del pueblo quien le realiza un tratamiento dental y lo deja sin poder ejercer su oficio.

El festival en este formato es un espacio de inclusión y convivencia social amplia, democrática, múltiple. Es una propuesta en la que coexisten cortometrajes realizados en talleres de educación no formal, diferentes territorios, escuelas de educación especial, centros terapéuticos entre muchos otros ámbitos. En “Ojo al Piojo!” se dan encuentro piezas realizadas por profesionales y por pequeños que dan sus primeros pasos en este campo; en su programación dialogan géneros, técnicas, registros y estéticas. “Ojo al Piojo!” es en sí mismo un espacio para la inclusión de todas las formas de expresión audiovisual en el que los niños y las niñas son protagonistas absolutos. Además, el festival propone tender lazos entre el presente y el pasado, entre lo local y lo universal y entre las generaciones que por tres días participan del ritual y la celebración colectiva de mirar y hacer cine.

Las obras audiovisuales presentadas en el Festival “Ojo al Piojo!”

A partir del análisis sistemático de los 40 cortometrajes realizados por niños y niñas, que participaron de la competencia del festival, es posible realizar algunas consideraciones generales. En lo que refiere a su duración, estos se ubican en un rango que abarca desde 1 minuto hasta 15 minutos 18 segundos (superando los 15 minutos establecidos en la convocatoria). La mayoría se ubica en un rango entre los 3 y los 6 minutos. No es posible establecer una relación entre el tiempo utilizado, la técnica empleada u otra categoría.

La mayoría de los cortos fueron realizados en Argentina, en segundo lugar se ubica la participación española, con un 15% (6 cortos del total de 40). De los 28 cortometrajes realizados en Argentina, más de la mitad pertenecen a la provincia anfitriona. La participación inter-

nacional, especialmente la española es mucho mayor en la selección de cortos realizados por adultos para niños, en este caso asciende a un 35 %. Los lazos de trabajo colaborativo entre ambos países y el idioma común explican esta representación tan significativa.

En lo que refiere a la técnica y al género de las realizaciones, la mayoría corresponden a ficción (de imagen real), luego sigue la animación, hay una docu- ficción, un documental y un vídeo-clip. De los 40 cortos, 15 son animaciones; entre estas 7 son animaciones de arte corpóreo y 8 de arte plano. Las animaciones de arte plano fueron realizadas en su mayoría por los niños y niñas más pequeños, de Escuela infantil y hasta 3º grado (8, 9 años).

Entre las animaciones de arte plano cabe mencionar tres realizaciones en particular: en “Los magnómenes en peligro” (Barcelona, España) si bien el proceso de edición, sonido, créditos fue realizado por adultos, la animación despliega cinco maravillosos minutos de explosión gráfica infantil. Por otra parte, “Un pavito muy chulito” realizado con improntas de manos y trazos muy sencillos fue creado por jóvenes con discapacidad mental que asisten a una escuela de educación especial en Albacete, España. “Los conejos de Terror” es una animación con dibujos cuyo autor es un joven de 15 años y que fue premiada como el mejor corto realizado por niños. La animación de arte plano demuestra su potencial expresivo para el trabajo con niños muy pequeños y con poblaciones que cuentan con algún tipo de “limitación” de orden cognitivo. Pero esto no es de ninguna manera excluyente, los dibujos de arte plano animados digitalmente presentan un amplio rango expresivo, visual, narrativo. En cada edad y contexto la técnica de animación de arte plano exhibe sus posibilidades y su amplitud de registros. Entre las animaciones de arte corpóreo, la mayoría emplean muñecos realizados en plastilina y en uno de ellos se destaca el uso de juegos de mesa y otros juguetes.

La mayoría de los cortometrajes son ficciones en las que los niños y niñas actúan, entre las actuaciones hay una enorme variación que da cuenta de diferentes tiempos de ensayo, formación actoral, edad y experiencia de los actores / actrices que van desde las más espontáneas hasta escenas en las que se reconoce un entrenamiento y trabajo más profundo en la dirección

actoral. En los cortos de ficción es posible reconocer un amplio repertorio de conocimientos y prácticas del lenguaje audiovisual. Manejo de cámaras con diferentes movimientos, planos y angulaciones, iluminación, sonido. Se distinguen además diferentes tratamientos en el arte de las películas: vestuario, locaciones, escenografías. Se observa en todos los casos un importante trabajo de posproducción en la edición del material. En todos los casos se reconoce la participación de adultos, pero la obra terminada no permite realizar afirmaciones acerca del proceso formativo involucrado en esta participación.

La convocatoria del festival propuso como tema o género cinematográfico el terror. Esta consigna fue acatada sólo en parte, de los 40 cortometrajes realizados por niños/as, 14 cortos responden a este género. Entre estos se destacan las películas del subgénero de zombis. Luego se observan sub-géneros en diferentes variantes: el terror con suspenso y terror con humor. Algunas piezas abordan el tema de los fantasmas, las maldiciones y los duendes. Cabe resaltar un cortometraje que trata el terror desde una perspectiva psicológica a partir de la adaptación de un cuento “La gallina degollada” (de Horacio Quiroga).

Otros temas que se tratan son el amor y las relaciones en la adolescencia, estos se corresponden con los realizadores mayores (entre 12 y 15 años). En dos cortos se presentan mensajes antibélicos; tres obras realizadas en la Provincia de Salta retoman historias populares y personajes del norte argentino. Luego se observan fábulas y otros relatos que abordan con tono algo “moralizante” los comportamientos egoístas. En el documental “Retrato de Tío Rolo” los chicos recorren su barrio situado en una zona periférica, humilde, con la intención de desmontar algunos estereotipos y estigmatizaciones; este junto con “Pan con sabor a Ketchup” abordan problemáticas socio - económicas complejas. El *video - clip* recrea una canción de un grupo de música infantil muy popular en la ciudad de Rosario.

Los 40 cortos realizados por niños fueron desarrollados en espacios institucionales sumamente diversos: talleres gratuitos, municipales (dependientes de áreas de cultura) a los que los niños y niñas asisten fuera del horario escolar, entre estos se destaca la representación de la Escuela de Experimentación de Cine y Fotografía de la ciudad de Rosario; talleres priva-

dos; instituciones escolares que realizan talleres de cine o animación. También participaron iniciativas individuales de un niño o niña con sus familias. El contexto de producción constituye una vía posible de acceso a la interpretación y comprensión de las creaciones infantiles. El contexto institucional de producción permitiría establecer algunas pautas de funcionamiento y dinámicas de los grupos, pero no es posible establecer una relación unívoca entre el contexto y el tipo de obras y mucho menos en este caso en el que los organizadores del festival han realizado un severo proceso de selección previa del material realizado por niños y niñas (descartando los que consideran “manipulados” excesivamente por adultos).

Entre los cortos realizados en colegios, varias de las obras denotan una participación protagónica de los niños y niñas. Entre estas realizaciones cabe detenerse en las que utilizan una estrategia de creación que es a la vez artística y didáctica: la adaptación de un cuento. En uno de estos cortometrajes los niños recrean un cuento infantil, logrando desplegar audiovisualmente el clima de humor que propone la pieza literaria y sumando con su realización la mirada de los niños y niñas de 10 años a esa historia. Otro de los cortos retoma un cuento de la literatura argentina, no pensado para niños y escrito en 1925. Esta obra audiovisual muy inusual y de excelente factura en todos sus aspectos, propone una profunda reflexión acerca del lugar del arte para tratar temáticas difíciles, dolorosas, traumáticas en extremo como la discapacidad y la violencia familiar. Y el tercer ejemplo es un cortometraje realizado por niños de 1º de Primaria (Magán, Toledo, España) en el marco de un proyecto de educación para el desarrollo, en este participaron activamente las familias de los niños y niñas, se trata en cierta medida de una creación comunitaria. El corto aborda un tema polémico y sienta posición en relación con la especulación inmobiliaria, la soberanía alimentaria, los agroquímicos y la modificación genética de los cultivos. Plantea también una reflexión acerca del uso del tiempo de ocio y la identidad cultural. En términos didácticos es un trabajo con el método de proyectos en el que la educación audiovisual se vincula con contenidos del medio natural, social, lectura y escritura de textos, entre otros. La obra final es a su vez una manera de difusión de este valioso contenido.

Si bien a partir de la estrategia metodológica del estudio de casos no se busca realizar generalizaciones, en la totalidad de las creaciones audiovisuales analizadas es posible reconocer algunos rasgos y atributos compartidos. Es importante destacar que en ningún caso se trata

de manifestaciones o expresiones espontáneas de los niños y niñas, estas características son el resultado de las configuraciones didácticas y de las prácticas educativas en las que se inscriben dichas creaciones. En estas obras se evidencian cualidades o elementos que los adultos promueven, habilitan o admiten a partir de sus modos de entender la creación audiovisual y las prácticas educativas con niños/as. Algunos de los rasgos que se observan con mayor frecuencia y que permiten trazar una caracterización de la creación audiovisual infantil son:

- El uso adecuado de la técnica de animación de arte plano (recortables) con los niños/as de 4 a 8 años.
- El aprovechamiento del “tiempo breve” del cortometraje; la mayoría de las obras presenta una idea, un acontecimiento o un relato en minutos.
- En la animación, tanto de arte plano como de arte corpóreo, la presencia de todos los componentes y rasgos evolutivos de la producción plástico/ visual.
- La creación de imágenes grupales híbridas, aditivas, con componentes heterogéneos (texturas, escalas, morfología).
- La disposición de los niños/as a la tarea grupal, a la negociación, que se manifiesta en los guiones y en las imágenes.
- Las bandas sonoras realizadas con las voces de los niños/as en relatos y efectos que generan climas y texturas sonoras infantiles (tan distintivas y únicas como sus dibujos).
- Las estructuras narrativas lineales, en muchos casos sostenidas por canciones, cuentos, adaptaciones literarias.
- El “estallido del verosímil” de género producto de las negociaciones intergrupales.
- El uso del humor, la sátira y la ironía.
- El uso de títulos y créditos, en muchos casos con caligrafía de los niños/as.

CONCLUSIONES

5.1 Cumplimiento de los objetivos de investigación

La investigación desarrollada ha permitido cumplimentar los objetivos establecidos inicialmente. A continuación se presentan las conclusiones generales tomando como referencia para su exposición dichos objetivos.

- **Identificar y describir proyectos y programas educativos en los que niños y niñas entre 4 y 12 años realizan piezas audiovisuales.**
- **Caracterizar los contextos socio-educativos e institucionales en los que se desarrollan proyectos de creación audiovisual con niños y niñas.**

El análisis extensivo realizado en la fase preliminar del estudio de casos ha permitido establecer que en la actualidad se llevan a cabo numerosas y variadas experiencias cuya tarea es la producción audiovisual con niños y niñas. Se registran acciones tanto en América Latina, como en Europa, Canadá y EE.UU, países asiáticos y africanos, Australia.

Atendiendo a los dos objetivos iniciales, el estudio ha permitido describir cualitativamente un conjunto de programas y proyectos atendiendo a los siguientes componentes: formatos institucionales, edad de los destinatarios, propósitos generales, contenidos, estrategias didácticas, formación de los docentes a cargo.

A partir de las doce propuestas relevadas sistemáticamente en España y Argentina se observa que estas son parte de una trama organizacional compleja y a la vez flexible que les posibilita establecer alianzas e ir adaptándose a distintas necesidades eventuales. Los programas configuran espacios de cooperación geográfica, institucional, tecnológica y profesional. Uno de los formatos institucionales que asumen los proyectos es el de asociación cultural u organización sin ánimo de lucro. Algunos proyectos dependen directamente de un estamento gubernamental, varios se desarrollan en el marco de universidades. En todos los casos se registran convenios entre más de una institución, los términos asociación, apoyo, auspicio se mencionan todas las fuentes analizadas.

En cuanto a la edad de los destinatarios, varios proyectos se implementan con niños y niñas desde los 4 años de edad, pero la mayoría están destinados a niños/as entre 6 y 12 años. En las propuestas que se realizan en colaboración con universidades los destinatarios son dos poblaciones simultáneamente, los estudiantes y los niño/as; los jóvenes son capacitados para trabajar con niños/as. Por su parte, los festivales invitan a asistir al público infantil y a sus acompañantes sin limitación de edad. Para la presentación de obras en competición se consideran “niños y jóvenes” a los realizadores/as hasta los 18 años.

Los programas y proyectos comparten algunos propósitos generales tales como la formación de espectadores y la realización de piezas audiovisuales. Pero al analizar sus objetivos con detenimiento, es posible reconocer importantes diferencias que se vinculan con la perspectiva acerca de lo audiovisual que asume cada propuesta. Los objetivos se enuncian en estrecha relación con los contenidos y en este sentido se distinguen tres tipos: a) Abordan los medios de comunicación. Los niños/as “producen” con el propósito de analizar críticamente, defensivamente. El fin es la alfabetización medial / audiovisual. b) Abordan el cine desde una perspectiva cultural y artística. Los niños/as “crean” para encontrarse con la historia social, con la alteridad, con lo diverso. Crean para expresarse, para disfrutar, para conocer al otro y a sí mismos. c) Abordan el cine y la creación audiovisual como una vía “para”. Los niños/as (en colaboración con jóvenes) realizan audiovisuales para incluir a grupos sociales desfavorecidos (vulnerados), para democratizar saberes, para ejercer un derecho, para cooperar entre comunidades/ instituciones/naciones.

Los proyectos muestran un amplio repertorio de estrategias didácticas, se observan prácticas comunes y además cada propuesta exhibe singularidades en consonancia con sus propósitos y sus concepciones acerca del cine y lo audiovisual. La modalidad didáctica del taller es postulada por todos los proyectos como la instancia de producción / creación audiovisual, esta forma de trabajo asume una configuración particular en cada caso según el contexto institucional, los propósitos, los contenidos. Así, es posible describir: a) Talleres ligados al encuadre de la institución escolar. b) Talleres centrados en el juego, la creatividad, la expresión y c) Talleres centrados en los componentes técnicos del trabajo audiovisual. Los talleres que se realizan en el marco

de programas de cooperación generan dinámicas y secuencias didácticas muy específicas que deben ser estudiadas una a una en profundidad.

En todos las propuestas los docentes a cargo cuentan con formación y/o se desempeñan como profesionales del campo audiovisual, además en algunos equipos también trabajan educadores, artistas de otras disciplinas, comunicadores sociales. En el caso de las universidades, los estudiantes que cursan carreras ligadas al cine y el audiovisual son los encargados de conducir las actividades con la orientación y supervisión de sus profesores. En varios proyectos se desarrollan actividades de formación del profesorado.

Todos los proyectos analizados desarrollan instancias de proyección de películas y material audiovisual, esta tarea se desarrolla con diferentes fines. Por una parte cada proyecto selecciona “qué” exhibe a los pequeños, así se distinguen los proyectos que muestran: a) cine, b) programas de TV, c) obras realizadas por otros niños/as. La exhibición de los trabajos realizados por niños/as – a las familias, a la comunidad - es una instancia presente en la mayoría los proyectos; en algunos casos se extiende a la participación en festivales. En algunas propuestas, las realizaciones de los niños/as son subidas a blogs, páginas o espacios virtuales de circulación y difusión audiovisual.

Todos estos proyectos, perspectivas, maneras de concebir y de hacer cine (diferentes entre sí a la luz del análisis discursivo y didáctico) se dan encuentro de manera festiva en los festivales de cine realizado para y por niños/as. La organización de los festivales cuenta con el apoyo de numerosos organismos públicos e instituciones privadas y públicas. Además de la exhibición, durante el festival se llevan a cabo otras actividades como talleres de creación para niños/as, encuentros con realizadores, en algunos se realizan actividades de formación para profesores.

- **Indagar y establecer las concepciones de educación, las concepciones de arte y de lo audiovisual implicadas en cada uno de los proyectos/programas.**
- **Recuperar y analizar los discursos pedagógicos, expresivos/artísticos, sociales y políticos implicados en cada una de las propuestas; establecer sus propósitos, contenidos y estrategias didácticas.**

Empleando un enfoque progresivo, a partir del estudio de tres casos en profundidad, la investigación ha posibilitado recuperar e interpretar los discursos y prácticas pedagógicas de tres proyectos en particular. Así, se ha podido caracterizar tres modelos de trabajo que exhiben diferentes concepciones acerca de la educación y lo audiovisual. Estos tres modelos de trabajo audiovisual son: 1) El cine como experimentación y juego. 2) El cine de animación como puente e inclusión social. 3) El cine como una celebración colectiva.

1) El cine como juego y experimentación

En esta propuesta didáctica el eje vertebrador es la relación entre el cine, el juego y la experimentación. Su concepción de lo audiovisual asume una visión ampliada del cine alejada de la industria cinematográfica en términos hegemónicos; las referencias artísticas y el interés por la experimentación avanzan conceptualmente hacia los borramientos de disciplinas. El cine forma parte de la actividad artística; la creación audiovisual se inscribe en una concepción de arte que pone en valor la experimentación infantil ligada a lo lúdico en los campos expresivos, sensoriales y comunicativos.

Los objetivos son desplegar el derecho a la autoexpresión en tanto toma de palabra social, a la poesía y a la creación. El cine se aborda desde un lugar no habitual que cuestiona los consumos ligados a lo estrictamente comercial y sus productos asociados. El cine - en consonancia con Alain Bergala- se postula como un encuentro con la otredad.

Uno de los contenidos fundamentales que se trata con los niños/as es la historia del cine que se inicia desde mucho antes de su invención “oficial”. Se postula un vínculo entre la infancia del cine y la infancia de los niños/as, ambas caracterizadas por la exploración, la curiosidad, la prueba.

Como estrategia didáctica, a partir de la pregunta ¿De qué está hecho el cine? se desarrolla una secuencia de actividades que se adecúa a los tiempos disponibles y a la institución y grupo en que se implementa. A través de juego, la experimentación y actividades de arte se tratan 1) La situación cinematográfica. 2) La oscuridad y la luz, la proyección. 3) El movimiento. 4) El encuadre. 5) El montaje. 6) Narración con imágenes; 7) Sonido; 8) Proyecto final o integrador.

Los cortos de animación son por lo general el producto final que constituye el trabajo de integración del taller.

Para abordar con los niños/as la estructura narrativa del cortometraje se emplean recursos lúdicos/artísticos como recrear audiovisualmente canciones y cuentos. Todas las instancias y las tareas del proceso de realización audiovisual son llevadas a cabo por los niños/as guiados por sus maestros: la realización plástica, la puesta en escena, el movimiento de las figuras (la animación propiamente dicha) el registro fotográfico. Durante la etapa de edición los niños/as observan el manejo del programa informático en un proceso dialogado y consensuado con los docentes. En esta perspectiva se ha podido reconocer una concepción de educación en la que los niños/as son protagonistas conscientes y activos de su proceso de aprendizaje y su desarrollo creativo. Como parte de la perspectiva, la experimentación y el juego son siempre tareas grupales ya que el hacer colectivo enriquece la experiencia personal.

2) El cine de animación como puente e inclusión social

Esta perspectiva de trabajo concibe la creación audiovisual como una práctica educativa inclusiva. Los niños y niñas son concebidos como sujetos de derecho, se postula la noción de “anti-destino” para desnaturalizar las relaciones entre clase social y nivel educativo. Esta propuesta tiene por objetivo la inclusión de niños y niñas de sectores sociales desfavorecidos mediante el desarrollo de actividades de creación audiovisual en una universidad pública y con la participación activa de los estudiantes universitarios en las tareas pedagógicas. Se propone poner en acción la relación universidad - comunidad de manera transversal y dar un nuevo sentido tanto a la creación audiovisual como a las actividades universitarias.

La elección del contenido audiovisual no es casual, este contenido se selecciona debido a que la producción audiovisual y la formación universitaria han sido ámbitos destinados históricamente a las elites. El proyecto desde su concepción educativa y su posicionamiento inclusivo de lo audiovisual cuestiona, desmonta y da nuevos sentidos a la creación audiovisual en la infancia, redefiniendo en primer lugar sus destinatarios.

La estrategia didáctica se implementa en tres instancias de trabajo: 1) Planificación y capacitación de los estudiantes 2) Jornada con los niños y niñas que visitan la universidad y 3) Actividad de exhibición y cierre con los niños y sus familias. Durante una jornada completa de trabajo, los niños/as junto con los estudiantes realizan animaciones con la técnica de stop motion. El trabajo se realiza en grupos constituidos por chicos y estudiantes con una dinámica de producción mediante diálogos, consensos y acuerdos para sostener una “postura de autor”. Los estudiantes acompañan, escuchan y van brindando a los niños/as herramientas técnicas y conceptuales para la concreción de sus ideas.

La propuesta se caracteriza por su uso planificado y fundamentado del tiempo y del espacio. La limitación temporal de una jornada es asumida como una condición que favorece la producción intensiva y que profundiza las dinámicas de creación audiovisual. En cuanto al espacio, la actividad se desarrolla en las instalaciones y utiliza equipamientos (de última generación tecnológica) de la universidad para hacer efectivo el acceso físico y simbólico de la comunidad a la universidad. Cabe destacar la multiplicidad de actores intervinientes en este modelo de trabajo: profesores, estudiantes universitarios, niños/as, familias, comunidad local.

La creación audiovisual es un contenido pero a la vez es un escenario donde se despliega una inclusión “efectiva”, no discursiva. Se construye un espacio para la creación que ofrece condiciones y herramientas - socialmente valiosas pero poco accesibles- para aprender a expresarse mediante el lenguaje audiovisual. Si bien es un modelo de audiovisual “para” no descuida la especificidad de sus contenidos. Los estudiantes universitarios también son sujetos de valiosos aprendizajes, tanto en relación a su materia -Audiovisión- como al encuentro genuino de la creación colaborativa y respetuosa con otros.

3) El cine como una celebración colectiva

Esta perspectiva se describe y caracteriza conceptualmente a partir del estudio de un festival de cortometrajes realizados para y por niños y niñas organizado por un gobierno local (municipal). Los objetivos del festival son difundir y promover obras audiovisuales internacionales; generar un espacio para la formación de audiencias; crear un espacio de encuentro para los realizadores, sus obras y el público infantil. El festival propone a los chicos expandir su universo audiovisual

y disfrutar de cortometrajes realizados por chicos, en instancias de aprendizaje, de recreación, de experimentación.

La actividad se lleva a cabo en el período de las vacaciones escolares de invierno, durante tres días de proyección, ofrece un espacio dedicado exclusivamente a la realización audiovisual para y por niños/as, la entrada es libre y gratuita. Atendiendo a su concepción de la creación audiovisual infantil, los cortometrajes realizados por los niños y niñas se exhiben intercalados (junto) con los cortometrajes realizados por adultos y estos forman parte de la programación de las tres jornadas. El jurado de premiación está conformado por ocho miembros, de los cuales cuatro son niños/as. El público infantil asistente también vota por su película preferida. Los niños pueden participar de un taller de animación que se realiza durante el festival; los productos de esta actividad se proyectan al público en la última jornada.

En esta propuesta es posible reconocer una concepción pedagógica, ligada fuertemente a una perspectiva de educación artística y ciudadana regida por la idea de los niños y niñas como destinatarios y partícipes centrales del evento. Los niños son interpelados como creadores y público crítico, no como consumidores.

Los responsables de este proyecto son profesionales con recorridos pedagógicos y artísticos que manifiesta un alto grado de compromiso con la ciudad, sus espacios públicos y el proyecto del festival. Las proyecciones del festival se realizan en una sala de cine tradicional de la ciudad donde los niños y las niñas aprenden a ser público; participan de una fiesta cultural, de un ritual colectivo que rescata los componentes de magia y fascinación que el cine viene proponiendo desde sus inicios. El festival recrea la noción de ir al cine como un viaje a la imaginación, a la otredad, un viaje en el que el tiempo y el espacio asumen una dimensión propia.

• Analizar sistemáticamente las realizaciones de los niños y niñas; identificar preferencias temáticas, estilísticas, sentidos y significados.

A partir del análisis categorial sistemático de las producciones de los niños y del análisis del proceso de creación observado durante las actividades que les dieron origen, es posible afirmar que ambas instancias: proceso y producto se encuentran indisolublemente relacionadas. Desde

esta perspectiva metodológica, y también epistemológica, se han podido establecer algunos rasgos distintivos significativamente asociados a los modelos de trabajo. Así, las preferencias, temáticas y otras elecciones de los niños y niñas no pueden comprenderse por fuera o aisladas de la actividad educativa en que se manifiestan.

En la propuesta del Cine como experimentación y juego, los niños y niñas realizan cortos de animación (cuadro a cuadro de arte plano, y de arte plano en caja de luz) como una instancia de síntesis de su extenso proceso de aprendizaje. Las obras realizadas por los niños de entre 4 y 7 años de edad presentan temas vinculados con la vida grupal y la amistad y con los gustos e intereses de sus participantes entre los que se destacan los animales y cantar. En las creaciones de los niños/as se observa: a) la gráfica infantil de cada niño/a ensamblada para componer, combinando varios dibujos, una escena única; b) las voces de los propios chicos cantando, narrando, haciendo ruidos de animales. Las texturas sonoras, las respiraciones, las cadencias que resultan tan distintivas de lo infantil como sus dibujos. Las voces generan un clima sonoro de juego; c) los relatos visuales tienen pequeñas discontinuidades, hiatos que no son “corregidos” o disimulados por los adultos.

Del análisis de los cortos realizados en el marco de El cine de animación como puente e inclusión social, se observa que los chicos optaron por temáticas sumamente variadas: una escena romántica; deportes (una pelea de boxeo, una carrera de coches); zombies; una danza de cabezas; el universo exterior; amistad; paseos familiares. Cabe destacar que en ningún caso refieren a situaciones de pobreza o vulnerabilidad social.

En algunos cortos es evidente el proceso de negociación del “guion” en donde los personajes y situaciones muy disímiles se acoplan. En la mayoría de las piezas es posible reconocer un tono “humorístico”, aunque en la escena haya sangre o destrucción esto sucede en un tono liviano y en cierta medida socarrón; las bandas sonoras inciden fuertemente en esta construcción.

Las piezas tienen una duración muy breve que en ningún caso llega al minuto. En algunos casos se trata de “situaciones” de una acción única; en otras se despliegan pequeños relatos. Los cortos se han realizado mayoritariamente empleando arte plano. Si bien en varios casos los

niños/as han creado objetos o elementos con masa para modelar con volumen, estos se apoyaron sobre un fondo y funcionaron como planos en la animación. La técnica empleada se relaciona directamente con el tipo de registro fotográfico. En la mayoría los planos son generales, en algunos se observan planos enteros y planos detalle. La mayoría de las escenas son exteriores y nocturnas, hecho que se relaciona con la puesta a disposición en la mesa de materiales de cientos de estrellas brillantes. La disposición de algunos materiales induce fuertemente a su uso. La producción plástica se caracteriza por su mezcla, hibridación, combinación de técnicas y estilos y libertad en el uso de los materiales. Los niños/as han experimentado estrategias y “trucos” para que los elementos y figuras puedan sostenerse, entrar en cuadro, moverse.

En la animación, el movimiento que los chicos realizan con mayor frecuencia es el desplazamiento; también son frecuentes las transformaciones y desapariciones. En las bandas de sonido el rasgo más sobresaliente son los efectos sonoros realizados por los propios niños, gritos, voces, onomatopeyas, estas voces son un elemento fundamental de estas obras. Los créditos y títulos en algunos casos se realizaron a mano y en otros por ordenador, en varios se combinan ambas posibilidades. Algunos grupos insertaron en la edición una fotografía de los niños/as, y en varias fotos también están los estudiantes. Durante la etapa de edición los niños están presentes, observan y toman decisiones. Pero en la post-producción se reconoce la pericia técnica de los estudiantes que un tiempo acotado pudieron dar cohesión y continuidad a las piezas animadas producidas con los niños/as.

A partir del análisis sistemático de 40 cortometrajes realizados por niños y niñas en el contexto del Cine como celebración colectiva se observa que en cuanto a su duración, la mayoría se ubica en un rango entre los 3 y los 6 minutos. En lo que refiere a la técnica y al género de las realizaciones, la mayoría corresponden a ficción (de imagen real), luego sigue la animación, hay una docu- ficción, un documental y un video-clip. Las animaciones de arte plano fueron realizadas en su mayoría por los niños y niñas más pequeños, de Escuela infantil y hasta 3º grado (8, 9 años). La animación de arte plano demuestra su potencial expresivo para el trabajo con niños muy pequeños y con poblaciones que cuentan con algún tipo de limitación de orden cognitivo. Pero esto no es de ninguna manera excluyente, los dibujos de arte plano animados digitalmente

presentan un amplio rango expresivo, visual, narrativo. Entre las animaciones de arte corpóreo, la mayoría emplean muñecos realizados en plastilina y en uno de ellos se destaca el uso de juegos de mesa y otros juguetes.

La mayoría de los cortometrajes son ficciones en las que los niños y niñas actúan, entre las actuaciones hay una enorme variación que da cuenta de diferentes tiempos de ensayo, entrenamiento actoral, edad y experiencia de los actores / actrices que van desde las más espontáneas hasta escenas en las que se reconoce un entrenamiento y trabajo más profundo en la dirección actoral. En los cortos de ficción es posible reconocer un amplio repertorio de conocimientos y prácticas del lenguaje audiovisual: manejo de cámaras con diferentes planos y angulaciones, iluminación, sonido. Se distinguen además diferentes tratamientos en el arte de las películas: vestuario, locaciones, escenografías. Se observa en todos los casos un importante trabajo de posproducción en la edición del material. En todos los casos se reconoce la participación de adultos, pero la obra terminada no permite realizar afirmaciones acerca del proceso formativo involucrado en esta participación.

La convocatoria del festival propuso como tema o género cinematográfico el terror. Esta consigna fue acatada sólo en parte, entre estos se destacan las películas del subgénero de zombies. Luego se observan sub-géneros: el terror con suspenso y terror con humor. Otros temas que se tratan son el amor y las relaciones en la adolescencia, estos se corresponden con los realizadores mayores (entre 12 y 15 años). Se observan además cortos con mensajes antibélicos; obras realizadas a partir de historias populares y fábulas “moralizantes”. En un documental los chicos recorren su barrio situado en una zona periférica, con la intención de desmontar algunos estereotipos; este junto con un documental español de temática ambientalista abordan problemáticas socio – económicas complejas. Un video - clip recrea una canción de un grupo de música infantil.

Si bien la estrategia metodológica de estudio de casos no busca realizar generalizaciones, es posible reconocer algunos rasgos y atributos compartidos de las creaciones audiovisuales analizadas. En ningún caso se trata de manifestaciones o expresiones espontáneas de los niños y niñas, estas características son el resultado de las configuraciones didácticas y de las

prácticas educativas en las que se inscriben. Algunos de los rasgos que se observan con mayor frecuencia son:

- El uso (pertinente y valioso) de la técnica de animación de arte plano (recortables) con los niños/, as de 4 a 8 años.
- El aprovechamiento del “tiempo breve” del cortometraje; la mayoría de las obras cuenta un episodio, acontecimiento o relato en minutos.
- En la animación, tanto de arte plano como de arte corpóreo, la presencia de todos los componentes y rasgos evolutivos de la producción plástico/ visual.
- La creación de imágenes grupales con componentes heterogéneos (texturas, escalas, morfología).
- Las bandas sonoras realizadas con las voces de los niños/as en relatos y efectos que generan climas y texturas sonoras tan distintivas y únicas como sus dibujos.
- Las estructuras narrativas lineales, en muchos casos sostenidas por canciones, cuentos, adaptaciones literarias.
- El “estallido del verosímil” de género producto de las negociaciones intergrupales.
- El uso del humor, la sátira y la ironía.
- El uso de títulos y créditos, en muchos casos con caligrafía de los niños/as.

• Construir categorías de análisis y diseñar herramientas metodológicas para el abordaje sistemático de la creación audiovisual infantil en el marco de diferentes condiciones y contextos educativos.

Como parte de la estrategia metodológica seleccionada se utilizaron diferentes instrumentos para la recolección de la información empírica durante el trabajo en terreno: la entrevista en profundidad, la observación participante, el registro fotográfico contextual y de actividades. Además, se recabaron fuentes documentales secundarias: fuentes audiovisuales y fuentes impre-

sas. Los datos empíricos se analizaron con las categorías de análisis establecidas a priori por el marco teórico y enriquecidas posteriormente a partir del trabajo en terreno.

Las entrevistas en profundidad produjeron un corpus importante de información, debido, en gran medida, a la participación voluntaria de los entrevistados y a las instancias de feedback y revisión que permitieron cotejar, completar y ajustar la información recogida.

La observación participante, si bien es una técnica clásica de la investigación educativa, ha demostrado algunas limitaciones en el marco de este estudio. Este instrumento presentó ciertas deficiencias en el caso del festival donde la simultaneidad de actividades y espacios, la duración de las actividades y el clima festivo determinan una situación de observación difícil de sostener de manera homogénea. Entonces, en futuras investigaciones para estudiar un festival de cine infantil resulta necesario diseñar y ensayar otras formas de observación, como por ejemplo el registro etnográfico.

El registro fotográfico posibilitó completar las secuencias de actividades y la cronología de tareas; la recuperación y el acceso a componentes de la materialidad, espacialidad y actitudes corporales. La planificación del registro y el uso de la Planilla de registro fotográfico permitieron reconstruir las secuencias didácticas; el carácter indicial de la fotografía brindó información sensorial sobre cada proyecto estudiado.

Las fuentes audiovisuales empleadas fueron: a) cortometrajes realizados por niños/as; b) piezas audiovisuales realizados por los responsables del proyecto, c) piezas audiovisuales realizadas por el canal de televisión educativa (Encuentro), d) cortometrajes de animación realizados por artistas que se exhiben en los proyectos.

En cuanto al análisis de las obras audiovisuales realizadas por los niños y niñas el proceso espiralado de visualización - análisis –interpretación resultó adecuado y fructífero para la comprensión y también para el disfrute (cognitivo y emocional) de las realizaciones infantiles. Los cortometrajes fueron visualizados numerosas veces cada uno y sometidos a diferente tipo de mirada; fue analizado con categorías analíticas. La observación del proceso de realización

permitió comprender el rol de los niños/as en la producción de la sofisticada banda sonora y sus tareas durante el montaje. Al observar, con fines analíticos, una obra audiovisual infantil surgen muchos interrogantes, porqué se hizo, para qué, qué consigna de trabajo recibieron los niños/as, cómo participaron los adultos, entre muchos otros. Los datos contextuales y procesuales son fundamentales para su comprensión. Así, una recomendación metodológica que surge es que las piezas realizadas por niños/as no pueden analizarse “sueltas” sin atender a sus condiciones y contextos de producción, lo más adecuado es observar el proceso de creación o en su defecto reconstruirlo a partir de fuentes secundarias. En este sentido, un elemento sumamente valioso es el “detrás de cámara” o making-off. Este registro documental de la producción es rico en información y aporta datos acerca del escenario pedagógico en que se desarrollaron las actividades.

Los videos de registro de sus actividades que realizan los proyectos permiten reconstruir su desarrollo y completar los “baches” de registro en las tareas que no pudieron ser observadas; pero para su empleo es importante tener en cuenta “el sesgo” implicado en esta autoría. También fueron consultadas ampliamente las páginas web de proyectos, municipios, instituciones. Las fuentes secundarias impresas como los materiales para maestros brindaron un corpus importante de datos. Los materiales diseñados para los niños/as permitieron recuperar los climas de trabajo y sirvieron, junto con los videos y las fotos para expandir en el tiempo las sensaciones producidas por haber estado “allí”.

5.2 Alcances de las hipótesis iniciales

A la luz de la investigación realizada es posible afirmar que las hipótesis generales establecidas inicialmente han tenido un alto grado de cumplimiento. Esto se observa en estrecha relación con el cumplimiento de los objetivos descritos en el apartado anterior.

El estudio ha permitido reconocer los amplios alcances y dotar de contenido cualitativo a la primera hipótesis inicial:

Los programas y proyectos de creación audiovisual infantil presentan algunos enunciados y tareas en común tales como la producción por parte de los niños/as, la exhibición

de material audiovisual, la modalidad didáctica de taller. Sin embargo, sus objetivos y sus prácticas pedagógicas son significativamente diferentes entre sí debido a que se sustentan en distintas concepciones teóricas de educación, de lo audiovisual y de educación artística. Además, los contextos sociales e institucionales en que se llevan a cabo cada uno de los proyectos y programas de creación audiovisual infantil inciden en sus propuestas didácticas.

Además, también se ha podido reconocer a lo largo del estudio realizado el alto grado de cumplimiento de la segunda hipótesis de trabajo, pudiendo además establecer una minuciosa caracterización de obras audiovisuales realizadas por niños y niñas que se complementa con el material audiovisual adjunto.

Las creaciones audiovisuales realizadas por niños y niñas entre 4 y 12 años evidencian características específicas vinculadas con sus intereses, sus experiencias vitales y sus particularidades evolutivas. Asimismo, las creaciones audiovisuales que los niños y niñas realizan en los proyectos y programas son - en gran medida - el resultado de las negociaciones, consensos y mediaciones producidos en el marco de una tarea grupal y con la conducción activa de los adultos/ educadores. Por tanto, para comprender los sentidos y significados de las creaciones audiovisuales infantiles estas deberían analizarse atendiendo no sólo al producto final sino también al encuadre del proyecto educativo en que fueron realizadas y a los procesos formativos, dialógicos y creativos involucrados en las mismas.

El alto grado de cumplimiento de estas hipótesis de trabajo inicial permiten definir nuevas de líneas de indagaciones futuras que tomen estos postulados como antecedentes para continuar profundizar el proceso de investigación realizado.

5. 3 Aportaciones de la investigación

La investigación realizada ha permitido arribar a una serie de conclusiones que constituyen un aporte al corpus teórico existente acerca de la educación audiovisual. Asimismo, la descripción comprensiva de prácticas educativas valiosas en este campo puede servir de orientación para otros educadores.

El trabajo desarrollado permite afirmar que la configuración didáctica de cada proyecto está estrechamente relacionada con el contexto institucional en que se gesta e inscribe. A partir de este marco inicial se despliegan sus variaciones didácticas, ya desde la elección del nombre se establece un primer recorte de objeto o foco de interés: el cine, la animación, los cortometrajes. Así, cada caso estudiado conforma un universo singular con componentes únicos, sin embargo la revisión transversal de las propuestas analizadas permite reconocer prácticas valiosas, algunas compartidas, que pueden postularse como “faros”, guías, no prescriptivas sino orientadoras para las acciones educativas de creación audiovisual.

Estado de situación del campo de estudio

El estudio realizado ha permitido reconocer que la creación audiovisual infantil en tanto práctica educativa constituye todavía un campo en construcción, las prácticas se anclan en corpus teóricos pertenecientes a campos disciplinares disímiles y con diferentes status epistemológicos. En las prácticas y discursos es posible reconocer referencias, más o menos explícitas, a la historia y la teoría cinematográfica, la historia y la teoría del arte, la educación artística, la didáctica general, la pedagogía social. Además, se observa la circulación y la puesta en práctica de numerosos conocimientos, saberes, destrezas y habilidades de carácter técnico y tecnológico implicados en la producción audiovisual.

En todos los casos se evidencian modos de hacer en los que subyacen concepciones pedagógicas, ideas acerca de la infancia, del trabajo grupal, del rol del profesor y del uso de los materiales inherentes a la “sabiduría práctica docente” (Litwin, 2008) es decir aquellos conocimientos contruidos en el desempeño del oficio de enseñar. En la misma dirección se identifica en los discursos el “rumor teórico” (Cauquelin, 2012), ideas con un escaso nivel de estructuración teórico pero que, sin embargo, inciden fuertemente en las prácticas.

Los proyectos de educación audiovisual y la accesibilidad tecnológica contemporánea. Educación audiovisual e inclusión

La expansión, difusión y crecimiento del número de propuestas educativas para la creación audiovisual infantil se produce en un contexto social de diversificación y facilitación tecnoló-

gica para producir material audiovisual. Los dispositivos y procesos son año a año más sencillos de usar y, relativamente, menos costosos. Asimismo, todas las perspectivas teóricas que tratan esta cuestión destacan el valor y el enorme potencial formativo de la realización audiovisual en la infancia (Mampaso Martínez, 2001; Bergala, 2007; Carreño 2008) En este contexto, sin duda muy favorable, los tres casos estudiados en profundidad se gestaron, desarrollaron y se sostienen con el apoyo del Estado que, con diferentes modalidades, asume el cine y la creación audiovisual como parte de sus políticas públicas inclusivas para la infancia. Una red sumamente compleja de instituciones, mecanismos de gestión, y actores sociales deben activarse (eficientemente) para que un grupo de chicos de 5 años realice “El Gato Garabato” en un barrio periférico de la Ciudad de Buenos Aires, para que los niños y niñas de un comedor comunitario del extrarradio bonaerense utilicen el equipamiento profesional de una universidad y para que en una tarde de las vacaciones de invierno los chicos rosarinos disfruten mirando, en una sala de cine, un cortometraje realizado por niños/as en un colegio de Magán (Toledo, España).

Los tres casos estudiados muestran modos de gestión y encuadres institucionales que habilitan un primer nivel de inclusión, es decir la delimitación de un ámbito formativo dedicado específicamente a la creación audiovisual infantil. En los tres casos, los proyectos se originan y crecen en un contexto social que establece una plataforma inicial de inclusión, de posibilidad para la creación audiovisual infantil. En estas propuestas los niños y niñas hacen audiovisuales “en” la inclusión, que es condición necesaria para avanzar hacia un segundo nivel de inclusión. Este segundo nivel implica acceder al universo simbólico de la creación en el que niños y niñas aprenden a expresarse, a conocer, a mirar el mundo mediante el lenguaje audiovisual. Todos estos proyectos asumen la creación audiovisual, el cine, como parte de lo que Violeta Núñez (2010) denomina “el tesoro de las herencias”. Los proyectos de creación audiovisual estudiados no son acciones aisladas, forman parte de una red amplia que los sostiene y los potencia. En todos los casos, los profesionales responsables conforman equipos multidisciplinarios en los que se destaca, además de su sólida formación, un enorme compromiso con la tarea y con la convicción de que todos los niños/as tienen derecho a la creación audiovisual, a un saber y una práctica históricamente reservada a las elites.

El perfil del profesorado y el rol del adulto en la enseñanza audiovisual

En todos los proyectos los docentes a cargo cuentan con formación y/o se desempeñan como profesionales del campo audiovisual, además en los equipos también trabajan educadores, psicólogos, artistas de otras disciplinas (teatro, danza) educadores sociales. En el caso de las universidades intervienen muy activamente los estudiantes que cursan carreras ligadas al cine y a lo audiovisual con la guía y supervisión de sus profesores. Los “educadores audiovisuales” deben conjugar pericia técnica, habilidades para el manejo grupal, conocimientos didácticos y artísticos. La complejidad de la enseñanza audiovisual requiere, como se ha observado en esta investigación, del trabajo en equipo, es una práctica educativa que se potencia en la conjunción de recorridos formativos y profesionales de sus promotores. La educación audiovisual se despliega en una trama conformada por lo pedagógico, lo audiovisual y la expresión artística. Pero además, la producción y la experimentación artística de los propios docentes enriquecen sus formas de expresión y favorecen los abordajes creativos en la tarea con niños. El pasaje al acto de la creación, hacer películas, probar, buscar, desarmar y reconstruir, disfrutar, jugar con el movimiento y el sonido es una tarea necesaria, fundamental para los educadores de todas las disciplinas involucrados en la educación audiovisual.

Los fines de la educación audiovisual están en estrecha relación con sus principios, es decir las concepciones de cine, de infancia, de educación, del mundo social, del arte. En los proyectos estudiados estos principios se enuncian, se conocen, y también son sometidos a revisión de forma continua. La reflexión sobre las prácticas, las evaluaciones de las actividades, acciones, estrategias, eventos, resultados, forman parte de toda práctica educativa y son ineludibles. Pero también lo son las lecturas teóricas que las fundamentan y sostienen, las diferentes producciones teóricas muestran ser herramientas valiosas a la hora de diseñar y dar continuidad a los proyectos. La historia del cine, incluso antes del cine, los debates a cerca de la digitalización de procesos y prácticas, los debates didácticos contemporáneos son andamiajes que enriquecen no solo los discursos, sino las prácticas educativas en su conjunto.

El lugar que debe asumir el profesor en las prácticas de enseñanza audiovisual, al igual que en otros campos de la educación artística, es motivo de debate. Esta investigación asume

ya desde su marco teórico la importancia del docente en la enseñanza significativa, en la transmisión de saberes valiosos y en el diseño de escenarios, ayudas y experiencias para aprender (Eisner 2002; Agirre, 2005; Bergala 2007; Barbosa, 2009; Núñez, 2010). Al igual que en otras disciplinas, la no intervención, la no enseñanza, deja a los niños sin formación y sin andamiajes para el aprendizaje. Además, la no enseñanza hace muy difícil que los niños/as puedan llegar a realizar una pieza audiovisual, lo que genera frustración y desaliento. En el otro extremo se sitúan los adultos que toman todas las decisiones e intervienen unilateralmente (sin siquiera consultar a los niños/as) en cada etapa del proceso, especialmente en la edición para corregir defectos o saltos narrativos; finalmente lo que se ve en este caso no es una creación audiovisual infantil. Entre estos extremos un enorme abanico de posibilidades didácticas, creativas y buenas prácticas de enseñanza.

Las creaciones audiovisuales de niños y niñas requieren de un andamiaje adulto que no sea limitante o censor de sus ideas y necesidades expresivas. En este estudio se describen valiosas prácticas docentes que asumen esta posición. Así, por ejemplo la elección de los temas, qué se elige contar, se presenta como una instancia compleja en el proceso de enseñanza audiovisual. Cuando los niños y niñas proponen temas, en muchas ocasiones surgen estereotipos sociales o mediáticos. Se pudo observar como los profesores toman, registran el interés de los niños/as, pero partiendo de ese interés muestran también otras opciones, invitan a los niños a probar nuevas formas expresivas, proponen transitar caminos metafóricos, poéticos. En este sentido, las películas de diferentes creadores, épocas, países constituyen un universo inagotable de temas y de maneras de abordarlos artísticamente que todo profesor debe explorar para acercar a los niños y niñas a otras biografías posibles. Asimismo, y sin entrar en contradicción con lo anterior, en la dinámica del largo proceso de creación audiovisual es importante que los niños/as puedan adquirir herramientas para poder expresarse, para convertir en una creación audiovisual aquello que quieren contar, transmitir. La noción de “postura de autor” propone que los profesores ejerzan un rol de acompañamiento y escucha atenta a los intereses, las elecciones estéticas y el discurso que desean construir los niños y niñas. Desde esta posición brindan herramientas audiovisuales para que los chicos puedan materializar sus propias ideas.

Exhibir y enseñar a mirar la creación audiovisual infantil

En todos los proyectos hay instancias de mostrar, de hacer público, de circulación de las obras realizadas, esta actividad asume características y un sentido propio en cada proyecto. Para los profesores el nivel de exposición es muy alto y por lo general se plantea una tensión entre lo que el público conoce, acepta y está habituado a ver y las cualidades propias de las creaciones audiovisuales infantiles. Algunas estrategias como exhibir además de las obras el “detrás de escena”, es decir los procesos y actividades por las que transitan los niños/as, ayudan a poner en contexto y permiten dar a conocer cómo se enseña y cómo se aprende a hacer obras audiovisuales, una práctica educativa que por lo general no se conoce demasiado. Pero además, la expansión de esta actividad requiere formar también a los espectadores y así como hace 100 años los especialistas y maestros de arte explicaban que los monigotes que realizan los niños pequeños no son dibujos mal hechos, hoy podemos enseñar a mirar las obras audiovisuales de niños y niñas, enseñar a aceptar las vocecitas, su particular sentido del humor, a ser empáticos con sus historias, a reconocer y disfrutar de las ideas, las emociones y la poesía que habita en la creación audiovisual infantil.

5. 4 Prospectiva y futuras investigaciones

La investigación realizada deja planteadas una serie de interrogantes y problemas que abren nuevas líneas de indagaciones futuras. Entre estas cuestiones cabe destacar la necesidad de profundizar el estudio de las tareas y actividades ligadas a la producción de sonido por parte de los niños y niñas. Si bien esta temática ha sido analizada en esta tesis, se ha podido reconocer un abanico de cuestiones escasamente analizadas. Entre estas se destacan algunos interrogantes: ¿Cómo reciben / perciben los niños los componentes sonoros de los filmes? ¿Cuáles son las pautas, parámetros, registros que emplean en el desarrollo de las bandas sonoras? ¿Qué actividades favorecen una recepción y producción crítica y creativa del universo sonoro en lo audiovisual?

Otro aspecto que se presenta como escasamente analizado son los procesos de adaptación de obras literarias para el desarrollo de guiones cinematográficos, ¿Qué estrategias emplean los profesores? ¿Qué variaciones realizan los niños? ¿Cómo se relaciona, o podría relacionarse, la creación audiovisual con la promoción de la lectura?

Se ha podido reconocer, además, como una temática que requiere de mayor profundización el análisis de la relación entre la creación audiovisual y la inclusión social. Esta temática cobra especial interés en los contextos de crisis social y socio educativa en los que se implementan acciones que aún no han sido evaluadas con rigurosidad académica. ¿Cómo incide la participación en este tipo de proyectos en la inclusión? ¿La creación audiovisual modifica la percepción del mundo social por parte de los niños? ¿La participación de niños y niñas de sectores desfavorecidos económicamente les permite visualizar lo audiovisual como un campo de futuro desarrollo laboral/profesional?

Por último, esta investigación pone de manifiesto la necesidad de promover áreas de investigación en el seno de los propios proyectos. Es preciso que los proyectos realicen revisiones sistemáticas de sus propias prácticas y las comuniquen. Las dinámicas de trabajo de “urgencia” de la creación audiovisual en contextos educativos requiere del trabajo colaborativo con espacios profesionales de investigación, como la universidad, para favorecer la producción de saberes en este campo de conocimiento aún en construcción.

Fin

Provoca cierto vértigo poner punto final. Seguramente desde que comencé a escribir este texto cientos de niños y niñas hicieron nuevos cortometrajes, se crearon nuevos proyectos educativos, se inventaron dispositivos para filmar y diseñaron nuevos programas de edición. Pero las tesis se escriben en presente y quedan archivadas en un presente constante, es mi deseo que estas páginas puedan compartir algo con esa máquina del tiempo que es el cine y que puedan leerse, al menos en parte, como una película cuya luz nos baña como si fuera nueva cada vez que comienza.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS Y BIBLIOGRAFÍA

6.1 Referencias bibliográficas

- Agirre, I. (2005). *Teorías y prácticas en educación artística: ideas para una revisión pragmatista de la experiencia estética*. Pamplona: Octaedro/EUB-Universidad Pública de Navarra.
- Alderoqui, H. y Argañaráz, A. (2011). *Medios audiovisuales. Animación en el aula. Aportes para la enseñanza en la Escuela Primaria*. Buenos Aires: Ministerio de Educación. Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires.
- Antelo, E. y Zanelli, M. (2004). Las orquestas infantiles de Villa Lugano. Informe final de investigación. Buenos Aires: Dirección de Investigación. Ministerio de Educación Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires.
- Aparici, R. y García Matilla, A. (1998). *Lectura de imágenes*. Madrid: Ediciones de la Torre.
- Arnheim, R. (1979). *Arte y percepción visual*. Madrid: Alianza.
- Aumont, J. y Marie, M. (2001). *Diccionario crítico y teórico del cine*. Buenos Aires: La Marca editora.
- Aumont, J., Bergala, A., Marie, M. y Vernet, M. (2002). *Estética del cine*. Barcelona: Paidós.
- Augustowsky, G. (2005). *Las paredes del aula*. Buenos Aires: Amorrortu Editores.
- Augustowsky, G. (2007). El registro fotográfico en la investigación educativa. En Sverdlick, I. comp. (2007). *La investigación educativa, una herramienta de conocimiento y de acción* (pp.147-176). Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Augustowsky, G. y Masci, C. (2011). *Vivir juntos en las aulas*. Buenos Aires: Unicef, Canal Encuentro, Paka Paka.
- Augustowsky, G. (2012). *El arte en la Enseñanza*. Buenos Aires: Paidós, Voces de la Educación.
- Baigorri, L. (2004). *Video: primera etapa. El vídeo en el contexto social y artístico de los años 60 y 70*. Madrid: Ed. Brumaria
- Barbosa, A.M.(2009, noviembre). Arte cultura y educación. Ponencia presentada en el Encuentro nacional de arte, diversidad cultural y educación, Facultad de arte PUCP, Lima, Perú.

- Barbosa, A. M. (2011). La investigación en arte-educación en Brasil. En Agirre, I.; Jiménez L., Pimentel, L. (coord.) (2011) *Educación artística, cultura y ciudadanía*. De la teoría a la práctica (pp.123-128). Madrid: OEI Colección Metas 2021.
- Bazalgette, C. (1991). *Los medios audiovisuales en la escuela primaria*. Madrid: Morata.
- Bazín, A. (1990). *¿Qué es el cine?* Madrid: Rialp.
- Bendazzi, G. (2003). *Cartoons: 100 años de cine de animación*. Madrid: Ocho y Medio.
- Bendazzi, G. (2004). Definir la animación. Una propuesta. Disponible en:
http://giannalbertobendazzi.com/wp-content/uploads/2013/08/Definir_la_Animacion-Giannalberto_Bendazzi.pdf (2/04/2014).
- Benjamin, W. [1936]. La obra de arte en la época de su reproductibilidad técnica. En Benjamin, W. (1989) *Discursos Interrumpidos I*. Buenos Aires: Taurus.
- Bergala, A. (2007). *La hipótesis del cine. Pequeño tratado sobre la transmisión del cine en la escuela y fuera de ella*. Barcelona: Leartes Educación.
- Berger, J. (1998). *Mirar*. Buenos Aires: Ediciones de la Flor
- Bleichmar, S. (2005). Modos de concebir al otro. El monitor de la educación. Buenos Aires, N° 4, Sept. 2005 pp. 34-35.
- Boido, P. (2009). *Cine+Chicos. El lenguaje audiovisual en el Nivel Inicial*. Buenos Aires: Dirección General de Cultura y Educación. Gobierno de la Provincia de Buenos Aires.
- Bonisepe, G. (1999). *Del objeto a la interfase*. Buenos Aires: Ediciones infinito.
- Bonitzer, P. (2007). *Desencuadres. Cine y Pintura*. Buenos Aires: Santiago Arcos Editor.
- Bosse, L. (2010). Video arte. En Ardenne, P. (2010). *Grupos, Movimientos, tendencias del arte contemporáneo desde 1945* (pp.208-210). Buenos Aires: La marca editora.
- Bourdieu, P. (1977). *La reproducción*. Barcelona: Laia.

- Bourriaud, N. (2008). *Estética relacional*. Buenos Aires: Adriana Hidalgo editora.
- Buckingham, D. (2008). *Más allá de la tecnología: aprendizaje infantil en la era digital*, Buenos Aires: Manantial.
- Burch, N. (1970). *Práxis del cine*. Madrid: Fundamentos.
- Burger, P. (1987). *Teoría de la vanguardia*. Barcelona: Península.
- Bras, L. (1990). *Formas de hacer cine animación*. Rosario: Publicaciones de la Universidad Nacional de Rosario. Disponible en: <http://www.luisricardobras.animadoresderosario.com.ar/Formas%20de%20Hacer%20Cine%20Animacion%20por%20Luis%20R%20BRAS.PDF> (24/9/2014).
- Bruner, J. (1996). *La educación puerta de la cultura*. Madrid: Visor.
- Cabanne, P. (1984). *Conversaciones con Marcel Duchamp*. Barcelona: Editorial Anagrama.
- Camilloni, A. y otras (2007). *El saber didáctico*. Buenos Aires: Paidós.
- Cauquelin, A. (2012). *Las teorías del arte*. Buenos Aires: Adriana Hidalgo Editora.
- Cinelli, J. P. (2013, 11 de julio) Comenzó en Rosario el festival Internacional de cortometrajes para chicos. Diario Tiempo argentino. Disponible en: <http://tiempo.infonews.com/nota/71743/comenzo-en-rosario-el-festival-internacional-de-cortometrajes-para-chicos> (28/07/2013).
- Coccia, E. (2011). *La vida sensible*. Buenos Aires: Marea.
- Comolli, J. L. (2007). *Ver y poder*. Buenos Aires: A. Rivera Grupo Editor.
- Comolli, J. L. (2010). *Cine contra espectáculo seguido de Técnica e Ideología (1971-1972)*. Buenos Aires: Manantial.
- Cropley, D. H., Cropley, A. J. Kaufman, J. C. and Runco, M. A. (2010). *The Dark Side of Creativity*. New York: Cambridge University Press.

- Chateau, D. (2010). *Estética del cine*. Buenos Aires: La marca editora.
- Choi, D. (2009). *Transiciones del cine. De lo moderno a lo contemporáneo*. Buenos Aires: Santiago Arcos Editor.
- Debray, R. (1994). *Vida y muerte de la imagen. Historia de la mirada en occidente*. Barcelona: Paidós Comunicación.
- Deleuze, G. (1996). *Conversaciones*, Valencia: Pre-Textos.
- Deleuze, G. (2002). *Diferencia y repetición*. Buenos Aires: Amorrortu editores.
- De Valck, M. (2007). *Film festivals. From european geopotitics to global cinephilia*. Amsterdam: Amsterdam University Press.
- Dewey, J. [1934] (2008). *El arte como experiencia*. Barcelona: Paidós.
- Didi – Huberman, G. (2005). *Ante el tiempo*. Buenos Aires: Adriana Hidalgo editora.
- Dubois, Ph. (2001). *Video, Cine, Godard*. Buenos Aires: Libros del rojas (UBA).
- Dussel, I. (2010). Los nuevos alfabetismos en el S.XXI: desafíos para la escuela. Conferencia en Virtualeduca 2010. Disponible en: http://www.virtualeduca.info/Documentos/veBA09%20_confDussel.pdf (10/10/2014)
- Eco, U. (1992). *Interpretación, sobre-interpretación*. Nueva York: Cambridge University Press.
- Eisner, E. (1995). *Educación la visión artística*. Barcelona: Paidós educador.
- Eisner, E. (2002). Ocho importantes condiciones para la enseñanza y el aprendizaje de las artes visuales. En Hernández Belver, M. (2002). *Arte, Infancia y creatividad*. Arte, Individuo y Sociedad. Serie Monografías Anejo I (pp. 47-55). Madrid: Universidad Complutense de Madrid.
- Farocki, H. (2013). *Desconfiar de las imágenes*. Buenos Aires: Caja Negra Editores.
- Feldman, S. (2002). *La fascinación del movimiento*. Barcelona: Gedisa.

- Ferrés, J. (2014). *Las pantallas y el cerebro emocional*. Barcelona: Gedisa.
- Fontcuberta, J. (2004). *El beso de Judas. Fotografía y verdad*. Barcelona: Gustavo Gilli.
- Gadamer, H. (1996). *La actualidad de lo bello*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- García Canclini, N. (1984). *Cultura y sociedad: una introducción*. México: Cuaderno de Secretaría de Educación Pública.
- García Canclini, N. La creatividad redistribuida: un encuentro. En García Canclini, N. y Villoro, J. (2013). *La creatividad redistribuida* (pp.7-9). México: Siglo XXI editores. Embajada de España en México.
- Gauthier, G. (1996). *Veinte lecciones sobre la imagen y el sentido*. Buenos Aires, Cátedra.
- Genari, M. (1997). *La educación estética*. Barcelona, Paidós.
- Gentili, P. (2009). Marchas y contramarchas. El derecho a la educación y las dinámicas de exclusión incluyente en américa latina (a sesenta años de la declaración universal de los derechos humanos) Revista Iberoamericana de Educación. N ° 49. pp. 19-57.
- Glaser, B. y Strauss A. (1967). *The discovery of grounded theory*. Chicago: Aldine Pub. Company.
- Goetz, J.P. y Le Compte, M.D. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid: Morata.
- Gombrich, E. H. (2000). *La imagen y el ojo*. Madrid: Debate.
- Gombrich, E. H. (2002). *Arte e ilusión*. Madrid: Debate.
- Grüner, E. (2006). *El sitio de la mirada. Secretos de la imagen y silencios del arte*. Buenos Aires: Editorial Norma.
- Gvirtz, S. y Augustowsky, G. (2002). *Imágenes de nuestra escuela 1900-1960*. Buenos Aires: Santillana.
- Heimann, J., Fradkin, J y Boido, P. (2012). Cine + Chicos y JTK. *Imágenes y juego en movimiento*. Buenos Aires: GCBA.

- Hernández Belver, M. (2002). *Arte, Infancia y creatividad*. Arte, Individuo y Sociedad. Serie Monografías. Madrid: Universidad Complutense de Madrid.
- Hernández, F. (2003). *Educación y cultura visual*. Barcelona: Octaedro.
- Hernández Hernández, F. (1990). Las teorías implícitas sobre la creatividad. *Luego*. 18 -19, pp.57-75.
- Huerta, R. (2003). Almas gemelas. Artes y medios. Educación artística. Revista de investigación. N° 1, 233-246.
- Huyssen A. (2002). *Después de la gran división. Modernismo, cultura de masas, posmodernismo*. Buenos Aires: Adriana Hidalgo.
- Ickowicz, L. (2008). *En tiempos breves*. Buenos Aires: Paidós. Estudios de comunicación.
- Juanola 1 Terradellas, R. (1997) Arte, ciencia y creatividad: un estudio de la escuela operativa italiana. En *Arte, individuo y sociedad* N° 9, pp.11-31.
- Jurado Martín. M. (2006). *Los festivales de cine en España incidencia en los nuevos realizadores y análisis del tratamiento que reciben en los medios de comunicación*. (Tesis doctoral). Universidad Complutense de Madrid Facultad de Ciencias de la Información, Departamento de Periodismo II, Madrid, España.
- Kozak, C. (ed.) (2012). *Tecnopoéticas argentinas. Archivo blando de arte y tecnología*. Buenos Aires: La caja negra.
- Kress, G. (2003). *Literacy in the new media age*. London & New York: Routledge.
- La Ferla, J. (2009). *Cine (y) Digital. Aproximaciones a posibles convergencias entre el cinematógrafo y la computadora*. Buenos Aires: Manantial – texturas.
- Larrosa, J. (1998). *La experiencia de la lectura: estudios sobre literatura y formación*. Barcelona: Leartes.
- Lèvy, P. (2007). *Cibercultura. La cultura de la sociedad digital*. Barcelona: Anthropos.

- López Fernández Cao, M. (2011). *Memoria, Ausencia e Identidad. El arte como terapia*. Madrid: Eneida, Biblioteca ensayos.
- López Fernández Cao, M. (2006). Creación y posibilidad. Aplicaciones del arte en la integración social. Madrid: Fundamentos.
- Machuca, Ahumada, R. (2012). *La virtualidad educativa del cine y el programa la escuela al cine*. (Tesis doctoral). Universidad Complutense de Madrid. Facultad de Educación. Departamento de Didáctica y Organización Escolar. Madrid, España.
- Mampaso Martínez, Ana (2001). *La video-animación: aplicaciones en los campos del desarrollo social y comunitario, la educación artística y el arte terapia*. (Tesis doctoral) Universidad Complutense de Madrid, Facultad de Ciencias de la Información. Madrid, España.
- Mampaso Martínez, A. (2006). El vídeo como soporte comunicativo y creativo en la acción social, la lucha política y el arte terapia. En López Fdez. Cao, M. coord. (2006). *Creación y posibilidad. Aplicaciones del Arte en la Integración social* (pp. 131-158). Madrid: Fundamentos.
- Martínez de Toda y Terrero, J. (1998). *Las seis dimensiones en la educación para los medios*. Roma: Pontificia Universitas Gregoriana, Facultas Scientiarum Socialium.
- Morduchowicz, R. (2003). El sentido de una educación en medios. Revista Iberoamericana de Educación. OEI N° 32. pp. - 35-47.
- Núñez, V. (2003). Los nuevos sentidos de la tarea de enseñar. Más allá de la dicotomía enseñar vs. asistir. Revista iberoamericana de educación, N° 33, 2003. Monográfico: Los maestros y su formación. Diciembre 2003.
- Núñez, V. (2007, abril). *Pedagogía Social: un lugar para la educación frente a la asignación social de los destinos*. Conferencia pronunciada en el Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Argentina.

- Ortuño, P. (2013). Antecedentes del vídeo participativo como alternativa a la televisión comercial: nuevas propuestas on-line. Disponible en http://www.doc.ubi.pt/14/dossier_pedro_ortuno.pdf (28/11/2014)
- Oubiña, D. (2009). *Una juguetería filosófica*. Buenos Aires: Manantial.
- Pérez Tornero J.M. (1994). *El desafío educativo de la televisión : para comprender y usar el medio*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- Rancière, J. (2011). *El destino de las imágenes*. Buenos Aires: Prometeo libros.
- Rancière, J. (2010). *El espectador emancipado*. Buenos Aires: Manantial.
- Ricoeur, P. (1984). *Freud, una interpretación de la cultura*. Madrid: Siglo XXI.
- Rockwell, E. (1999). Occidente, los otros y la construcción de un nuevo espacio público. (L'occident, les autres et la construction d'un nouvel espace public.) Revista CIDOB d'Afers Internationals 43-44 pp. 121-125 y 279-284.
- Rodriguez Bravo, A. (1998). *La dimensión sonora del lenguaje audiovisual*. Barcelona: Paidós.
- Sabat, C. (2010) Festivales de cine: una reflexión posible. Blog Había una vez una chica (25 de noviembre 2010). En línea: <http://habiaunavezunachica.blogspot.com.ar/2010/11/para-que-sirven-los-festivales-de-cine.html> (4/10/2013)
- Saénz Valiente, R. (2006). *Arte y técnica de la animación*. Buenos Aires. Editorial De la Flor.
- Sánchez Carrero, J. (2007). *Pequeños directores: el documento audiovisual creado por niños*. (Tesis doctoral). Facultad de Comunicación, Universidad de Sevilla, España.
- Sánchez Carrero, J. (2008). *Pequeños directores. Niños y adolescentes creadores de cine, video y televisión*. Sevilla: Aconcagua Libros.
- Sánchez Carrero, J., Aguaded Gómez, J.I. (2008). Niños y adolescentes tras el visor de la cámara: experiencias de alfabetización audiovisual. Estudios sobre el Mensaje Periodístico. N° 14. pp. 293-308.

- Santoni Rugiu, A. (1994). *Nostalgia del maestro artesano*. México: C.E.S.U.
- Sennett, R. (2012). *El artesano*. Barcelona: Anagrama Colección Argumentos.
- Serra, M. S. (2008). *Cine, escuela y discurso pedagógico. Inflexiones históricas de una relación*. (Tesis doctoral). FLACSO, Buenos Aires, Argentina.
- Shusterman, R. (2002). *Estética pragmatista: viviendo la belleza, repensando el arte*. Barcelona: Idea Books.
- Sorlin, P. (2010). *Estéticas del audiovisual*. Buenos Aires: La marca editora.
- Stake, R. (2005). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.
- Sverdlick, I. comp. (2007). *La investigación educativa, una herramienta de conocimiento y de acción*. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Taylor, R. (2000). *Enciclopedia de Técnicas de animación*. Buenos Aires: La Isla.
- Tomkins, C. (2006). *Duchamp*. Barcelona: Anagrama
- UNICEF. (1989). Convención sobre los Derechos del Niño. Adoptada por la Asamblea General de las Naciones Unidas, 20 de Noviembre de 1989.
- Yúdice, G. (2013). La creatividad rearticulada. En García Canclini, N. y Villoro, J. (2013). *La creatividad redistribuida* (pp.21-53). México: Siglo XXI editores. Embajada de España en México.
- Wainerman, C. y Sautu, R. (2001). *La trastienda de la Investigación*. Buenos Aires: Editorial Lumière.
- Wells, P. (1998). *Understanding animation*. London and New York: Routledge.

6.2 Bibliografía

- Agamben, G. (2004). *Infancia e Historia. Ensayo sobre la destrucción de la experiencia*. Buenos Aires: Adriana Hidalgo Editora.
- Ascott, R. (2009). Avances de la telemática y el arte interactivo. *En Arte, Ciencia y tecnología. Un panorama crítico*. Buenos Aires: Programa de Formación Espacio Fundación Telefónica.
- Atkinson T. y Claxton G. (2002). *El profesor intuitivo*. Barcelona: Octaedro.
- Augé, M. (1998). *Los no lugares. Espacios del anonimato*. Barcelona: Gedisa.
- Bruner, J. (2002). *La fábrica de historias. Derecho, literatura y vida*. Buenos Aires: Fondo de Cultura económica.
- Barthes, R. (1989). *La cámara lúcida: nota sobre la fotografía*. Barcelona: Paidós.
- Bayer, R. (1993). *Historia de la estética*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Beceyro, R. (2003). *Ensayos sobre fotografía*. Buenos Aires: Paidós.
- Berger, J. (2000). *Modos de ver*. Barcelona: Gustavo Gili.
- Berger, J. (2008). *Cada vez que decimos adiós*. Buenos Aires: Ediciones de la Flor.
- Blei, I. (2014). *Canadá cuadro a cuadro*. Buenos Aires: Wolkowicz editores
- Bosch, E. (1998). *El placer de mirar. El museo del visitante*. Barcelona: Actar.
- Bourriaud, N. (2009). *Posproducción*. Buenos Aires: Adriana Hidalgo Editora.
- Carlón, M. (1994). *Imagen de arte/ Imagen de información*. Buenos Aires: Atuel.
- Canemaker, J. (1987). *Windsor McCay: His Life and Art*. New York: Abbeville Press.
- Cropley, A. J. (2004). Creativity as a social phenomenon. In M. Fryer Ed. *Creativity and cultural diversity*. Leeds, Creative Centre Educational Trust. pp.13-24.

- Chailkin, S. y Lave, J. (2001). *Estudiar las prácticas*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Davini, M. C. (2008). *Métodos de enseñanza*. Buenos Aires: Santillana.
- Deleuze, G. (1984). *La imagen- movimiento. Estudios sobre cine 1*. Barcelona: Paidós.
- Deleuze, G. (1987). *La imagen- tiempo. Estudio sobre cine 2*. Barcelona: Paidós.
- Déotte, J. L. (2013). *La época de los aparatos*. Buenos Aires: Adriana Hidalgo Editora.
- Dewey, J. [1938] (1960). *Experiencia y educación*. Buenos Aires: Losada.
- Dubois, Ph. (1986). *El acto fotográfico. De la representación a la recepción*. Barcelona: Paidós.
- Freeland, C. (2003). *Pero, ¿esto es arte?* Madrid: Cátedra.
- Fernández Vega, J. (2013). *Formas Dominantes*. Buenos Aires: Taurus.
- Geertz, C. (1994). *Conocimiento local*. Barcelona: Paidós.
- Geertz, C. (1987) Descripción densa: hacia una teoría interpretativa de la cultura. *En La interpretación de las culturas*. México: Gedisa.
- Green, Maxine (2005). *Liberar la imaginación. Ensayos sobre educación, arte y cambio social*. Barcelona: Graó.
- Goodman, N. (1990) *Maneras de hacer mundos*. Madrid .Visor / Machado.
- Guasch, A. (2001). *El arte último del S. XX. Del posminimalismo a lo multicultural*. Madrid: Alianza forma.
- Guber, R. (2004). *El salvaje metropolitano: reconstrucción del conocimiento social en el trabajo de campo*. Buenos Aires: Paidós Ibérica.
- Gubern, R. (1987). *La mirada opulenta*. Barcelona: Gustavo Gilli.
- Hall, S. (2003). *Representation. Cultural representations and signifying practices*. London: SAGE publications.

- Hadjinicolau, N. (1981). *La producción artística frente a sus significados*. México: Siglo veintiuno editores.
- Hargreaves, D. (1991). *Infancia y Educación artística*. Madrid: Morata.
- Hrenández Belver, M.; Moreno Sáez, C.; Nueres, S. eds.. (2005). *Arte infantil en los contextos contemporáneos*. Madrid: Eneida.
- Hofer, B. y Pintrich, P. (1997). The development of epistemological theories: beliefs about knowledge and knowing and their relation to learning. *Review of Educational Research*. Spring 1997, Vol. 67, No. 1, pp. 88-140.
- Jackson, Ph. (1999). *Enseñanzas implícitas*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Kelly, M. (2001). Contribuciones a una re-visión de la crítica moderna. En *Arte después de la modernidad. Nuevos planteamientos en torno a la representación*. Madrid: Ed. Akal.
- Krauss, R. (2002) Cuando fallan las palabras. En *Lo fotográfico: por una teoría de los desplazamientos*. Barcelona: Gustavo Gili.
- López, A., Hernandez, F. y Barragán, J.M. (1997). *Encuentros del arte con la antropología la psicología y la pedagogía*. Barcelona: Angle Editorial.
- Mc. Ewan, H. y Egan, K. (1998). *La Narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Mirzoeff, N. (2003). *Una introducción a la cultura visual*. Barcelona: Paidós arte y educación.
- Moreno Sáez, M.C. (2007). La cianotipia: una propuesta fotográfica alternativa. *Quintas Jornadas Imagen, Cultura y Tecnología* (5, 2006, Getafe, Madrid). Pilar Amador Carretero, Jesús Robledano Arillo y Rosario Ruiz Franco (eds.). Madrid: Universidad Carlos III, Editorial Archiviana, 2007, pp, 141-152.
- Oliveras, E. (2005). *Estética. La cuestión del arte*. Buenos Aires: Ariel Filosofía.
- Oubiña, D. comp. (2014). *Jean Luc Godard: el pensamiento del cine*. Buenos Aires: Paidós.

- Parsons, M. J. (2002). *Cómo entendemos el arte*. Barcelona: Paidós Arte y Educación.
- Pardo, C. (2009) *TIC: una reflexión filosófica*. Barcelona: Laertes.
- Pérez Ornia, J. (1991). *El arte del video. Introducción a la historia del video experimental*. Barcelona: RTEV-Serbal.
- Prosser, J. ed. (1998). *Image-based research: A sourcebook for qualitative researchers*. London/ Bristol: Falmer Press.
- Rockwell, E. (2009). *La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos*. Buenos Aires: Paidós.
- Rodulfo, M. (1992). *El niño del dibujo*. Madrid: Paidós.
- Rorty, R. (1992). El progreso del pragmatista. En Umberto Eco y otros. *Interpretación, sobreinterpretación*. Nueva York: Cambridge University Press.
- Sarason, S. (2003). *La enseñanza como arte de representación*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Sarlé, P. (2006). *Enseñar el juego y jugar la enseñanza*. Buenos Aires: Paidós.
- Sautú, R. (2005). *Todo es teoría. Objetivos y métodos de investigación*. Buenos Aires: Lumière.
- Scribano, A (2007). *El Proceso de investigación social cualitativo*. Buenos Aires: Prometeo Libros.
- Shuster, F. (1992). *El método de las Ciencias Sociales*. Buenos Aires: CEAL.
- Simone, R. (2001). *La tercera fase. Formas de saber que estamos perdiendo*. Madrid: Taurus.
- Simons, H. (2011). *El estudio de casos. Teoría y práctica*. Madrid: Morata.
- Sontag, S. (1981). *Sobre la fotografía*. Barcelona: Edhasa.
- Steimberg, O. (1998). *Semiótica de los medios masivos*. Buenos Aires: Ed. Atuel.
- Steiner, G. (2007). *Lecciones de los maestros*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Stodolsky, S. (1991). *La importancia del contenido en la enseñanza*. Madrid: Paidós.

Strauss, A. y Corbin J. (1991). *Basics of cualitative research. Grounded theory. Procedures and technics*. London: Sage Publications.

Tartakiewicz, W. (2008). *Historia de seis ideas*. Madrid: Tecnos Alianza.

Vigotsky, L. [1930] (1990). *La imaginación y el arte en la infancia*. Madrid: Akal.

Wassermann S. (1999). *El estudio de casos como método de enseñanza*. Buenos aires: Amorrortu.

Youngblood, G. (2012). *Cine expandido*. Buenos Aires: Eduntref.

Zunzunegui, S. (1998). *Pensar la imagen*. Madrid: Cátedra/Universidad el País Vasco.

6.3 Catálogos y archivos

Academy Film Archive. Disponible en: <http://www.oscars.org/film-archive> (20/02/2014).

Bradley `s. Games and Toys Catalogue Milton Bradley. 1889-1990. Springfield Mass. Disponible en: <https://archive.org/stream/catalogueofgames00milt#page/n0/mode/2up> (4/11/2013).

Catálogo Hacelo Corto. Edición 2010. Ministerio de Educación. Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires. Unicef. Disponible en: http://www.unicef.org/argentina/spanish/HaceloCorto_Dossier-BAJA.pdf (7/01/2013).

Catálogo Ojo al Piojo! Edición 2013. Disponible en: http://issuu.com/flvracar/docs/catalogo-web_59e3ef9f8803b9/1?e=1845890/6026050 (2/10/2013).

Cine Argentino. Disponible en: <http://www.cinenacional.com/peliculas> (4/01/2014).

Cinematheca francesa. Exposición en línea: “Le mouvement en lumiere”. Disponible en: <http://www.cinematheque.fr/marey/abecedaire/abecedaire-c/cheval.html> (21/11/2013).

Filmoteca española. Disponible en: <http://www.rtve.es/filmoteca/> (6/10/2014).

National Film Board of Canada. Disponible en <http://onf-nfb.gc.ca/en/home/> (20/10/2013).

Library of Congress. Prints and Photographs Division Washington, D.C. USA. Disponible en:

<http://hdl.loc.gov/loc.pnp/cph.3a45870> (22/08/2014).

The Public Domain Review. Disponible en: <http://publicdomainreview.org/collections/> (21/03/2014)

The Richard Balzer Collection. Disponible en: <http://www.dickbalzer.com/> (2/01/2015).

Pakapaka. El poder de la imaginación. Disponible en: <http://www.pakapaka.gob.ar/> (21/03/2014)

6. 4 Filmografía

Blackton, Stuart (1906). *Humorous phases of funny faces*. Estados Unidos.

Bras, Luis (1969). *Bongo Rock*. Argentina.

Burton, Tim (2005). *Corps bride*. Estados Unidos, Reino Unido.

Crosland, Alan (1927). *The jazz singer*. Estados Unidos.

Chomet, Sylvain (2003). *Les triplettes de Belville*. Francia, Canadá, Bélgica.

Caldini, Claudio (1978). *Ofrenda*. Argentina.

Cavandoli, Osvaldo (1969). *La linea*. (Serie de televisión animada). Italia.

Cohl, Émile (1908). *Fantasmagorie*. Francia.

Chaplin, Charles (1916). *The Pawnshop*. Estados Unidos.

Chaplin, Charles (1921). *The Kid*. Estados Unidos.

Chomón, Segundo de (1908). *El hotel eléctrico*. Francia.

Chomón, Segundo de (1907). *Les Kiriki*. Francia.

Chomón, Segundo de (1908). *Excursión dans la lune*. Francia.

Chomón, Segundo de (1909). *Le voyage sur Jupiter*. Francia.

- Farocki, Harum (2012). *Parallel I*. Alemania.
- Felicioli, Jean Loup y Gagnol, Alain (2010). *Una vie de chat*. Francia, Holanda, Suiza, Bélgica.
- Fischinger, Oskar (1927). *Seelische Konstruktionen*. Alemania.
- Fischinger, Oskar (1938). *An Optical poem*. Estados Unidos.
- Fischinger, Oskar (1942). *Color Rhythm*. Estados Unidos.
- Godard, Jean Luc y Miéville, Anne Marie (1995). *Deux fois cinquante ans de cinéma français*. Francia.
- Lumière, Auguste y Louis (1895). *L'arroseur arrosé*. Francia.
- Lumière, Auguste y Louis (1895). *La Sortie de l'usine Lumière à Lyon*. Francia.
- Macian, Francisco (1966). *El mago de los sueños*. España.
- McCay, Winsor (1911). *Little Nemo*. Estados Unidos.
- Mc Laren, Norman (1946). *Hopitty Pop*. Canadá.
- Mc Laren, Norman (1952). *Neighbours*. Canadá.
- Mc Laren, Norman (1968). *Pas de deux*. Canadá.
- Méliès, Georges (1902). *Le voyage dans le lune*. Francia.
- Miyazaki, Hayao. (2002). *Sen to Chihiro no kamikakushi*. (*El viaje de Chihiro*). Japón.
- Moreno, Arturo (1945). *Garbancito de la Mancha*. España.
- Park, Nick (2010). *Walalce and Gromitt world of invention*. Reino Unido.
- Olfoerd, Belinda (2007). *Come again in Spring*. Canadá.
- Playmton, Bill (2004). *Guard dog*. Estados Unidos.
- Portas, Carles (2007). *Angels, verges i reis*. España.
- Reiniger, Lotte (1922). *Aschenputtel*. Alemania.

Reiniger, Lotte (1935). *Papageno*. Alemania.

Reiniger, Lotte (1953). *The magic Horse*. Reino Unido.

Ruiz de Austri, Maite (2013). *El extraordinario viaje de Lucius Dumb*. España.

Svankmajer, Jan (1992). *Jidlo*. República Checa.

Tornatore, Giuseppe (1988). *Nuovo Cinema Paradiso*. Italia

Trueba, Fernando, Wenders, Win y otros (1995). *Lumière et compagnie*. Francia, España, Dinamarca, Suecia.

Zaramella, Juan Pablo (2004). *Viaje a Marte*. Argentina.

Zaramella, Juan Pablo (2007). *Lapsus*. Argentina.

Zaramella, Juan Pablo (2011). *Luminaris*. Argentina.

6. 5 Webgrafía de programas y proyectos

(Último acceso 20/12/2014)

Acción y arte. Disponible en: <http://portavozperu.blogspot.com.ar/p/vi-concurso-escolar-de-cortometrajes.html>

Ananké. Taller de cine mudo para niños y niñas. Disponible en: <http://anankebarcelona.blogspot.com.ar/2011/12/taller-de-cine-mudo-para-ninos-y-ninas.html>

Animate a animar. UNLa. Disponible en: <http://www.unla.edu.ar/index.php/secretaria-de-cooperacion-y-servicio-publico>

Aula de cine. Disponible en: <http://auladecine.es/>

Caleidoscopio de sueños. Disponible en: <http://caleidoscopios.net/>

Cine en Movimiento. Disponible en: <http://cineenmovimiento.blogspot.com.ar/>

Cine + Chicos. Disponible en: www.cinemaschicos.com.ar/

Cineduca. Disponible en: <http://cineduca.cfe.edu.uy/>

Cinema en Curs. Disponible en: <http://www.cinemaencurs.org/es/>

Cinemalite. Disponible en: <https://cinemalite.wordpress.com/cineastasenaccion/>

Divercine. Disponible en: <http://www.divercine.com.uy/>

Escuela de experimentación en Cine y Fotografía de Rosario. Disponible en: <http://www.rosariocultura.gob.ar/la-secretaria/programas/ceroveinticinco-2/escuela-de-experimentacion-en-cine-y-fotografia>

FICI Madrid. Disponible en: <http://www.fici.info/>

FICI Río de Janeiro. Disponible en: <http://www.festivaldecinemainfantil.com.br/site/>

Ikertzé. Talleresdecine. Disponible en: <http://ikertze.org/antBuspre.asp?cod=2801&nombre=2801&ppt=1>

Festival Kolibri. Disponible en: <http://www.festivalkolibri.org/>

Hacelo corto. Disponible en: <http://www.buenosaires.gob.ar/educacion/hacelocorto>

Incine. Disponible en: <http://www.incine.info/profiles/blogs/un-verano-de-pelicula-taller-de-cine-para-ninos>

La claqueta. Talleres de cine y creación audiovisual. Disponible en: <http://www.laclaqueta.net/>

La fábrica Lunière. Disponible en: <https://m.facebook.com/lafabricalumiere>

La matatena. Disponible en: <http://www.lamatatena.org/noticias.html>

Lúdica. Disponible en: <http://ludicaudiovisual.blogspot.com.ar/>

Luz y fuerza, cine hecho a mano. Disponible en: <http://luzyfuerza-cineexpandido.blogspot.com.ar/>

MICE. Muestra internacional de cine educativo. Disponible en: <http://www.micevalencia.com/>

Nueva mirada. Disponible en: <http://www.nuevimirada.com/>

Ojo al Piojo! Festival internacional de cine infantil. Disponible en: <http://www.festivalojoalpiojo.gob.ar/>

Ojo de pescado. Disponible en: <http://ojodepescado.cl/web/>

Olho mágico. Disponible en: <https://www.facebook.com/OlhoMagico.CinemaEducacao>

Orson the kid. Escuela de cine de niños y jóvenes. Disponible en: <http://www.orsonthekid.com/>

Programa Medios en la escuela. Disponible en: http://www.buenosaires.gob.ar/areas/educacion/niveles/primaria/programas/medios_en_la_escuela/?menu_id=20310

Prix jeneusse latinoamericano. Comkids. Disponible en: <http://comkids.com.br/es/prix-jeunesse-iberoamericano/>

Red UNIAL. Disponible en: <http://www.habanafilmfestival.com/noticias/index.php?newsid=266>

Taller de cine el mate. Disponible en: <http://www.tallerelmate.com.ar/#!/-escuela-de-cine/>

Taller flexible. Disponible en: <https://flexiblelab.wordpress.com/>

Telekids. Disponible en: <http://tallertelekids.blogspot.com.ar/>

Un minuto por mis derechos. Disponible en: <http://www.1minutoxmisderechos.org.ar/>

TVlata. Disponible en: <http://www.tvlata.org/>

ÍNDICE DE IMÁGENES

FIGURAS

Figura 1. Tamauntropos. Londres, 1825	75
Figura 2. Juego de Traumantropo. Litografías coloreadas. París, c. 1891	76
Figura 3. Publicidad de Zootropo o Rueda de la vida. Estados Unidos, 1889	76
Figura 4. El praxinoscopio proyectando. Grabado de Louis Poyet, 1882	77
Figura 5. El teatro óptico de Emile Reynaud. Grabado de Louis Poyet, 1892	78
Figura 6. Eadweard Muybridge. Caballo en movimiento, 1878	81
Figura 7. Etienne Jules Marey. Cronofotografía, 1886	81
Figura 8. Marcel Duchamp. Molinillo de café, 1911. The Tate Gallery, Londres	86
Figura 9. Fotograma de “Ofrenda”. Claudio Caldini, 1978	211
Figura 10. Fotograma de Collages animados a partir de la obra de Xul Solar, 2009.....	220
Figura 11. Fotograma de “Lágrimas de Cocodrilo”. Juegoteca Amor y Paz, 2012	223
Figura 12. Fotograma de “Abelardo y la línea”. Osvaldo Cavandoli, 1969.....	229
Figura 13. Fotografía registro de actividad, trabajo en terreno Caso 1.	231
Figura 14. Fotografía registro de actividad, trabajo en terreno Caso 1.	232
Figura 15. Fotografía registro de actividad, trabajo en terreno Caso 1.	232
Figura 16. Fotografía registro de actividad, trabajo en terreno Caso 1.	233
Figura 17. Fotografía registro de actividad, trabajo en terreno Caso 1.	233
Figura 18. Fotografía registro de actividad, trabajo en terreno Caso 1.	233
Figura 19. Fotograma de “Little Nemo”. Winsor McCay, 1911	234
Figura 20. Secuencia de ilustraciones del libro “Zoom” Istvan Banyai, 1995	236
Figura 21. Fotografía de registro espacial. Barrio San Cayetato, trabajo en terreno Caso 1.....	241
Figura 22. Fotografía de registro espacial. Juegoteca, trabajo en terreno Caso 1.	242
Figura 23. Fotograma de “Papageno”. Lotte Reiniger, 1935	243
Figura 24. Fotografía registro de actividad, trabajo en terreno Caso 1.	244
Figura 25. Fotografía registro de actividad, trabajo en terreno Caso 1.	244
Figura 26. Fotografía registro de actividad, trabajo en terreno Caso 1.	244
Figura 27. Fotografía registro de actividad, trabajo en terreno Caso 1.	249
Figura 28. Fotografía registro de actividad, trabajo en terreno Caso 1.	250
Figura 29. Fotografía registro espacial. Pabellón UNla, trabajo en terreno Caso 2.....	264
Figura 30. Fotografía registro espacial. Interior pabellón Unla, trabajo en terreno Caso 2.....	265
Figura 31. Fotograma de “El choque”. Animate a animar. Edición 2011	279

Figura 32. Fotograma de “El vómito”. Animate a animar. Edición 2011	283
Figura 33. Fotografía registro de actividad, trabajo en terreno Caso 2.	289
Figura 34. Fotografía registro de actividad, trabajo en terreno Caso 2.	290
Figura 35. Fotografía registro de actividad, trabajo en terreno Caso 2.	290
Figura 36. Fotografía registro de actividad, trabajo en terreno Caso 2.	291
Figura 37. Fotografía registro de actividad, trabajo en terreno Caso 2.	291
Figura 38. Fotografía registro de actividad, trabajo en terreno Caso 2.	292
Figura 39. Fotografía registro de actividad, trabajo en terreno Caso 2.	293
Figura 40. Fotografía registro de actividad, trabajo en terreno Caso 2.	293
Figura 41. Fotograma de “La grúa y la jirafa”. Vladimir Bellini, 2006	294
Figura 42. Fotograma de “El día llege”. El Pingüinazo, 2010	295
Figura 43. Fotograma de “Uma história de amor dobrável”. Bicycletas Caloi, 2011	295
Figura 44. Fotograma de “Western spaghetti”. PES, 2009	296
Figura 45. Fotografía registro de actividad, trabajo en terreno Caso 2.	297
Figura 46. Fotografía registro de actividad, trabajo en terreno Caso 2.	299
Figura 47. Fotografía registro de actividad, trabajo en terreno Caso 2.	299
Figura 48. Fotografía registro de actividad, trabajo en terreno Caso 2.	299
Figura 49. Fotografía registro de actividad, trabajo en terreno Caso 2.	300
Figura 50. Fotografía registro de actividad, trabajo en terreno Caso 2.	300
Figura 51. Fotografía registro de actividad, trabajo en terreno Caso 2.	300
Figura 52. Fotografía registro de actividad, trabajo en terreno Caso 2.	301
Figura 53. Fotografía registro de actividad, trabajo en terreno Caso 2.	303
Figura 54. Fotografía registro de actividad, trabajo en terreno Caso 2.	303
Figura 55. Fotografía registro de actividad, trabajo en terreno Caso 2.	303
Figura 56. Fotografía registro de actividad, trabajo en terreno Caso 2.	304
Figura 57. Fotografía registro de actividad, trabajo en terreno Caso 2.	304
Figura 58. Fotografía registro de actividad, trabajo en terreno Caso 2.	304
Figura 59. Fotografía registro de actividad, trabajo en terreno Caso 2.	305
Figura 60. Fotografía registro de actividad, trabajo en terreno Caso 2.	305
Figura 61. Fotografía registro de actividad, trabajo en terreno Caso 2.	306
Figura 62. Fotografía registro de actividad, trabajo en terreno Caso 2.	306
Figura 63. Fotografía registro de actividad, trabajo en terreno Caso 2.	309
Figura 64. Fotografía registro de actividad, trabajo en terreno Caso 2.	309

Figura 65. Fotografía registro de actividad, trabajo en terreno Caso 2.	309
Figura 66. Fotografía registro de actividad, trabajo en terreno Caso 2.	311
Figura 67. Fotografía registro de actividad, trabajo en terreno Caso 2.	311
Figura 68. Fotografía registro espacial. Cine universitario UNla. trabajo en terreno Caso 2.....	314
Figura 69. Fotografía registro espacial. Acceso Cine, trabajo en terreno Caso 2.....	314
Figura 70. Fotografía registro espacial. Instalaciones ferroviarias Rosario, trabajo en terreno Caso 3.	341
Figura 71. Fotografía registro espacial. Sede de C.A.R. Rosario, trabajo en terreno Caso 3.....	342
Figura 72. Fotograma de Spot televisivo Ojo al Piojo! 2011	350
Figura 73. Fotograma de Spot televisivo Ojo al Piojo! 2012.....	350
Figura 74. Fotograma de Spot televisivo convocatoria a niños/as Ojo al Piojo! 2013	351
Figura 75. Fotograma de Spot televisivo difusión Ojo al Piojo! 2013.....	351
Figura 76. Fotografía registro espacial. Cine Público El Cairo, Caso 3.....	357
Figura 77. Fotografía registro de actividad, trabajo en terreno Caso 3.....	357
Figura 78. Fotografía registro de actividad, trabajo en terreno Caso 3.	358
Figura 79. Tapa del catálogo Ojo al Piojo! 2013.....	358
Figura 80. Portadilla catálogo Ojo al Piojo 2013.....	364
Figura 81. Doble página del catálogo Ojo al Piojo! 2013	365
Figura 82. Fotografía registro espacial. Exposición La fábrica de imágenes animadas,..... trabajo en terreno Caso 3.	398
Figura 83. Fotografía registro espacial. Vitrina exposición, trabajo en terreno Caso 3.....	399
Figura 84. Fotografía registro de actividad, trabajo en terreno Caso 3.	399
Figura 85. Fotografía registro de actividad, trabajo en terreno Caso 3.	400
Figura 86. Fotografía registro de actividad, trabajo en terreno Caso 3.	400
Figura 87. Fotografía registro debate del jurado, trabajo en terreno Caso 3.	403

ÍNDICE DE CUADROS Y GRÁFICOS

CUADROS

CUADRO I. Instrumentos para la recolección de información empírica aplicados por caso	192
CUADRO II. Fuentes documentales recabadas por caso	193
CUADRO III. Resumen datos cortometrajes realizados por niños/as	386

GRÁFICOS

GRÁFICO 1. Estudio de casos. Diseño de enfoque progresivo	64
GRÁFICO 2. Cortometrajes realizados por niños/as. Representación por país.....	389
GRÁFICO 3. Cortometrajes realizados por adultos. Representación por país.....	390

VIDEOS en DVD adjunto

VIDEOS CASO 1

- 1.a Ofrenda Claudio Caldini
- 1.b La líneas Episodio 1 Cavandoli
- 1.c Little Nemo Winsor Mc Cay
- 1.d Programa Canal Encuentro
- 1.e Papageno Lotte Reiniger
- 1.f BUSCANDO A UN AMIGO Grupo 5 a 7 JTK
- 1.g EL GATO GARABATO Grupo 3 a 6 JTK
- 1.h EL AUTO QUE VUELA Grupo 4 y 5 JTK
- 1.i EL PAYADO DISTRAÍDO Grupo 4 y 5 JTK
- 1.j LA PRINCESA Y EL SAPO Grupo 4 y 5 JTK

VIDEOS CASO 2

- 2.a Amor imposible
- 2.b La microvíbora dela paz
- 2.c La casa zombie
- 2.d El malvado
- 2.e La flecha malvada
- 2.f El mejorar amigo del dinosaurio
- 2.g Los muertos vivos

2.h La carrera en Egipto

2.i El fin del universo

2.j Un día de campo en la ciudad

2.k Los Simposns hacienda muñecos de nieve

2.l Registro Animate a animar 2013

2.I La grúa y la jirafa. Vladimir Bellini

2.II El día llegó. El Pingüinazo

2.III Una historia de amor dobrável. Publicidad bicicletas

2.IV Western Spaghetti. PES

VIDEOS CASO 3

3.a Spot televisivo 2011

3.b Spot televisivo 2012 I

3.c Spot televisivo 2012 II

3.d Spot televisivo 2013 I

3.e Spot televisivo 2013 II

3.f DIENTES TERRORIFICAMENTE DIVERTIDO

3.g PAN CON SABOR A KETCHUP

3.h EL CUMPLEAÑODE DE CARLITOS

3.i LOS CONEJOS DE TERROR

3.j RESUMEN Festival

ANEXOS DOCUMENTALES

ANEXO DOCUMENTAL I**FICHA DE RELEVAMIENTO DE PROGRAMA/PROYECTO**

Nombre del Programa /Proyecto/Actividad:

Localización geográfica: Región/País/Ciudad

Dependencia /Status institucional: Público/Privado/Asociación Civil/ Educación
Forma/No formal/Ministerio/Universidad.

Fecha de inicio: indicar si continúa actualmente.

Destinatarios:

Alcance: (cantidad de destinatarios/cantidad de producciones/ Vínculos con otros
proyectos/participación en festivales)

Propósitos:

(Inclusión /cines y vídeo como disciplina artística/ Enseñanza en medios/ Festival...)

Descripción de las acciones:


Estrategia de trabajo con los niños/as jóvenes:




Producciones:

Otros datos de interés:

Fuente de información:



ANEXO DOCUMENTAL II a.**PLANILLA DE VOLCADO.** Programas y proyectos. Localización e Información organizacional


Nombre del Programa /Proyecto/Actividad	Localización geográfica	Dependencia /Status institucional	Fecha de inicio	Destinatarios Alcance
a. Cinema en Curs Programa de pedagogía del cine en escuelas e institutos 	España Barcelona. Galicia CGAI. Argentina Córdoba.	Iniciativa de A bao o q. Asociación cultural sin ánimo de lucro.	2005 2008 (Galicia) 2012 (Argentina)	En escuelas e institutos de diferentes contextos geográficos y socioculturales. Alumnos de entre 3 y 18 años. Talleres de formación para docentes. 2005 - 2013 7.000 alumnos 3.000 maestros.
b. CINEMALITÉ Talleres de formación y ciclo de cine africano para un intercambio cultural entre España y África 	España Madrid; Senegal La Casamance.	Cinemalité es un proyecto de Cineastas en Acción. Organización sin ánimo de lucro que promueve intercambios culturales entre España y África, así como la integración a través del cine. Apoyos: Academia de las Artes y las Ciencias Cinematográficas de España, Casa África, La Casa Encendida y la Universidad Complutense de Madrid.	Cineastas en acción: 2010 Cinemalité: 2011	90 niños y jóvenes de entre 12 y 20 años de la comunidad rural de Enampore que estudian en el Instituto CEM ubicado en el mismo pueblo. 5000 espectadores, aprox. Participan del cine itinerante.

<p>c. TELEKIDS Estrategia lúdico-educativa para la alfabetización audiovisual</p> 	España Sevilla.	Talleres privados que se imparten se diferentes instituciones.	Inicio 1997 Venezuela, En España hasta la actualidad.	Niños/as y adolescentes. No se indica cantidad de participantes.
<p>d. Aula de cine Programa educativo para alumnos de infantil y primaria con recursos didácticos para trabajar en el aula</p> 	España Huesca (Aragón)	Departamento de Educación, Cultura y Deporte del Gobierno de Aragón con la colaboración del IES Pirámide y de la Fundación Anselmo Pie, destinado a los alumnos de educación infantil y primaria de la Provincia de Huesca.	Aula de cine 2002-2011 Desde 2011 hasta la actualidad continúa la página web y otras actividades como el Taller de pre-cine en el Festival de Huesca.	Alumnos de educación infantil y primaria de la provincia de Huesca. Profesores interesados en trabajar el cine como recurso en el aula. En los nueve años de recorrido de Aula de Cine, se han hecho unas 30 visitas anuales. Más de 22.000 alumnos y alumnas de la provincia de Huesca han asistido a las sesiones de Aula de Cine en este periodo de tiempo. 240 colegios visitados y asesoramiento a 990 profesores.
<p>e. Taller de Cine “El mate”</p> 	Vicente López Provincia de Buenos Aires, Argentina	Espacio gratuito dependiente de la Secretaría de Educación de la Municipalidad de Vicente López. Recibe auspicios de entidades y empresas.	1987, continúa actualmente	Niños/as y adolescente de 8 a 16 años para el ingreso. Hasta los 18 para completar el Segundo Nivel. Entre 1987 y 2013: 2145 chicos cursaron talleres en la SEDE. 8677 alumnos participaron en los programas de realización desde las Escuelas Públicas. Hay 327 películas realizadas y se han recibido 107 distinciones.


<p>f. Medios en la escuela Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires Una alfabetización integradora y crítica de los distintos lenguajes que circulan en el mundo contemporáneo</p> 	Ciudad de Buenos Aires Argentina	Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires.	1994, continúa actualmente.	Escuelas públicas del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires. Brinda asistencia y acompañamiento pedagógico a instituciones educativas de los distintos niveles que deseen emprender proyectos comunicacionales.
<p>g. Animate a animar</p> 	Lanús. Provincia de Buenos Aires. Argentina	Universidad Nacional de Lanús. Secretaría de Cooperación	2000 “Los derechos de los niños no se toman vacaciones” 2011 Animate a animar, continúa actualmente.	Chicos y jóvenes pertenecientes al Partido de Lanús y alrededores. Estudiantes la Universidad. (estudiantes de la Carrera de Audiovisión)
<p>h. Cine + chicos</p> 	Ciudad y provincia de Buenos Aires, Argentina.	Asociación civil con el apoyo eventual de organismos del estado u otros organismos gubernamentales y no gubernamentales. Inadi (Instituto Nacional contra la Discriminación, la Xenofobia y el Racismo), Paka-Paka (Canal de televisión para niños dependiente del Ministerio de Educación de la Nación Argentina).	2007 y continúa actualmente.	Niños y niñas de educación Inicial y Primaria. Docentes y directivos de las diversas áreas educativas donde se inserta el proyecto. Miembros de la comunidad en la que se inserta la institución en la que se desarrolla el proyecto.


ANEXO DOCUMENTAL II b.**PLANILLA DE VOLCADO.** Programas y proyectos. Componentes didácticos

Nombre del Programa /Proyecto/ Actividad	Propósitos	Acciones/ Estrategias de trabajo
<p>a. Cinema en Curs Programa de pedagogía del cine en escuelas e institutos</p> 	<ul style="list-style-type: none"> - Acercar a los jóvenes el cine como arte, creación y cultura. - Acercar a los jóvenes el patrimonio cinematográfico universal. - Explorar las potencias pedagógicas de la creación cinematográfica. - Crear nuevos públicos y formar espectadores creativos, críticos, con inquietud por conocer cineastas y filmes. - Despertar en los niños y jóvenes el deseo de ver cine y poner a su alcance un universo cinematográfico y cultural amplio y diverso. 	<p>Tres ejes principales:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Los talleres - Formación del profesorado - Laboratorio de investigación aplicada <p>Web de recursos / Blog</p> <p>Creación cinematográfica. La metodología articula con expresión oral y escrita. Visionado de films, fragmentos de grandes cineastas de todas las épocas, siempre en versión original subtitulada. Presencia de profesionales del cine. Seguimiento de las tareas de los alumnos. Uso de equipos profesionales de imagen y sonido. Participación en Festivales y eventos audiovisuales.</p>
<p>b. CINEMALITÉ Talleres de formación y ciclo de cine africano para un intercambio cultural entre España y África</p> 	<ul style="list-style-type: none"> - Intercambios culturales entre España y África. - Integración social, a través del cine. - Utilizar el cine como herramienta de integración social e intercambio cultural. - Distribuir y difundir cine hecho en África por africanos. - Aportar a la construcción de una conciencia crítica y a la valorización de la inmensa riqueza cultural y social africana. 	<p>Talleres de formación impartidos por alumnos de la Universidad Complutense de Madrid que cursan su último año de estudios. Por las mañanas, los alumnos se encargarán de formar a futuros profesores: jóvenes senegaleses. Por las tardes, los mismos alumnos españoles trabajan con los niños Instituto CEM de Enampore, impartiendo clases básicas de audiovisual. Estas clases tendrán una duración de 4 semanas y estarán divididas en 6 módulos.</p> <p>Como proyecto de fin de curso, los alumnos tendrán que idear y realizar varios cortometrajes que se proyectarán antes de los largometrajes africanos, en el ciclo de cine itinerante. Durante los talleres se grabará un documental, que se presentará en la inauguración del ciclo de cine africano en Madrid en La Casa Encendida.</p>



<p>c. TELEKIDS</p> 	<ul style="list-style-type: none"> - Producción: que el niño comprenda cómo se producen los programas de televisión, el cine, los vídeos - Redacte el guion, maneje la cámara, conozca los elementos básicos del sonido y la iluminación y edite su propio material. - Recepción Crítica: que el niño aprenda a analizar de forma básica los distintos géneros audiovisuales: dibujos animados, series, películas, publicidad, informativos, etc. - Conozcan qué pasa con la industria que la genera, cuáles son los intereses y las estrategias para conseguir objetivos. 	<p>Se imparten talleres en centros escolares, asociaciones o a grupos particulares de niños y adolescentes. Se imparte conocimiento del medio a los niños a través de una guía inspirada en el trabajo real de un canal de tv.</p> <p>En esta se aborda la actividad del productor, el guionista, el camarógrafo, el especialista en sonido e iluminación y el editor de vídeo digital.</p> <p>Paralelamente, se plantea el debate crítico del medio a través del visionado y posterior análisis de los distintos géneros.</p> <p>La tarea consiste en crear conciencia en los niños sobre los medios de comunicación: mostrar cómo se trabaja detrás de la pantalla y cómo se pueden aprovechar los contenidos iniciándolos en el camino del espectador crítico y activo.</p> <p>“Pero la cuestión es que tanto padres como educadores transitamos la misma senda con un proyecto común de modo que se consiga una verdadera educación ante el medio audiovisual. Es una de las maneras que impedir que niños y adolescentes caigan en errores como el uso de cámaras para grabar el llamado bulling, el uso de la pantalla como único oasis de sus horas de ocio o el dejarse devorar por el consumismo fruto del desconocimiento de una publicidad exacerbada o malintencionada”</p>
---	--	---

<p>d. Aula de Cine</p> 	<ul style="list-style-type: none"> - Acercar la cultura cinematográfica como un medio del conocimiento audiovisual. - Formar ciudadanos críticos ante la capacidad de seducción del audiovisual, para evitar que sean manipulados. - Formar espectadores activos que sean capaces de comprender y elaborar la información que reciben. - Propiciar el conocimiento de los elementos básicos del lenguaje cinematográfico que nos facilite una lectura profunda de las películas, así como nos permita apreciar al cine como medio artístico. - Colaborar con el profesorado interesado en trabajar el cine como recurso en las aulas, proponer actividades de cine destinadas al ámbito escolar, (especialmente a primaria e infantil), apoyar actividades en los colegios del ámbito rural (especialmente aquellos con pocos alumnos y alumnas) y colaborar en actividades de formación del profesorado 	<p>Actividades</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Proyección de un audiovisual sobre la historia del cine, con una duración de unos 30 minutos. 2. Proyección de una película con actividades sencillas de observación y aprendizaje. Cada película tiene una ficha didáctica con un planteamiento previo a la visualización de la misma y con actividades posteriores. 3. Taller de pre- cine: entendiendo por pre- cine, todos aquellos inventos (o juguetes ópticos) relacionados con el cine, que tuvieron lugar antes de la aparición del cinematógrafo de los Hermanos Lumière. Se trata de construir una serie de juguetes ópticos que nos permitan ver cómo las imágenes fijas cobran vida. 4. Proyección de películas en V.O (versión original): estas películas se proyectarán en el idioma de origen (francés o inglés) con subtítulos, unas veces en castellano y otras en el idioma original, dependiendo del nivel de los alumnos. Posteriormente se realizarán actividades. 5. Taller de stop- motion. En este taller hacemos un cortometraje de animación con recortables, juguetes, plastilina. Son ellos los creadores de su propia película de dibujos animados, partiendo desde la elaboración del guión (que puede ser un cuento de creación propia), hasta su ejecución utilizando la técnica de stop-motion o foto a foto. 6. Sesión de cine mudo Películas de los principales cómicos de principio del s. XX. Igual que con las películas habrá fichas didácticas para trabajar antes y después de la proyección. Estrategia de trabajo con niños/as y adolescentes. Las actividades son llevadas a cabo por un profesor coordinador que visita cada centro. Este planteamiento hace posible que los alumnos de los colegios que reciben la actividad Aula de Cine disfruten, durante toda una jornada, de un profesor diferente que les ofrece unas tareas ajenas a su rutina diaria.
---	---	--

<p>f. Taller de cine “El mate”</p> 	<ul style="list-style-type: none"> - Ofrecer un ámbito abierto a la creación a través del cine, el vídeo y el cine de animación. - Favorecer el trabajo grupal, la expresión personal, la búsqueda de la emoción y el crecimiento <p>Texto dirigido a los niños/as : “Nuestra escuela es un espacio abierto para expresarte a través del cine, el vídeo, los medios digitales y la animación. La propuesta es que vos filmes películas o realices piezas más cortitas a partir de tus propias ideas e intereses, junto a otros chicos y chicas</p> <p>Para expresar tus ideas. Para contar aquello que no se dice con palabras a través de la imagen. Para reunirse con otros chicos y chicas. Para emocionarte, para hacer reír, para pasarla bien.”</p> <p>“Y hacer películas en cine o en vídeo ... Filmar parte de la realidad o crear un relato de ficción. ... Hacer dibujos animados, trabajar con actores o con muñecos. ... Construir un mundo que no existe de principio a fin.”</p>	<p>Las actividades dentro de la semana incluyen los encuentros para los chicos de:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Taller inicial - Taller segundo nivel, - Talleres especializados, destinados a los chicos que asisten regularmente a la escuela y a aquellos que desean ingresar tomando solamente estas propuestas. - Turnos especiales para realización, filmación, edición, sonido. <p>En 2009 se inauguró un espacio regular de CINECLUB con dos programas especialmente preparados cada semana, enriqueciendo las posibilidades de intercambio y conocimiento. En 2010, la propuesta del CINECLUB se dirigió a la Proyección regular en Escuelas.</p> <p>El aprendizaje de los elementos básicos del cine se completa en aproximadamente dos años. 1º: etapa de introducción guiada y 2º consolidación y puesta en práctica de proyectos personales con mayor autonomía. La experimentación en el taller es ilimitada y en constante enriquecimiento. Se considera promovido todo alumno que complete la realización de una película.</p> <p><u>Sedes:</u> Además de trabajar en la Sede de la Escuela, el Equipo se moviliza recorriendo otros establecimientos, mayormente escuelas públicas, con la finalidad de llegar con estas actividades a muchos más niños y adolescentes interesados en explorar la comunicación y el arte a través de los medios. La apertura desdoblada en otros centros prevé el trabajo en instituciones para personas con necesidades especiales. El taller también lleva adelante una videoteca circulante; colección que reúne el total de las películas realizadas por niños y jóvenes la escuela.</p>
---	--	---

		<p><i>Estrategia didáctica:</i> Ofrece un espacio de intercambio en el cual las propuestas son la realización y la experiencia directa, incorporando gradualmente contenidos de lenguaje y técnica de los medios audiovisuales, desde el guion hasta los últimos toques de post producción. Se erige con el modelo escuela de puertas abiertas en el que tanto es posible incorporarse a un taller semanal como a todos los espacios disponibles. El aprendizaje se realiza respetando la evolución natural de cada persona y sin perturbar ni distraer su caudal creativo.</p> <p>Los chicos hacen la producción completa de las películas, desde la idea inicial hasta los retoques finales de imagen y sonido.</p> <p>Atendiendo fundamentalmente a las necesidades del grupo humano a quien está dirigido se promueve la puesta en práctica de inquietudes personales y la implementación de realizaciones grupales, subordinando la tecnología a la investigación, la creatividad y la expresión artística.</p> <p>Aprendizaje técnico: se realiza en forma progresiva, incorporando gradualmente nuevos conocimientos, ensayando propuestas, experimentando situaciones.</p> <p>El trabajo se plantea con modalidad de TALLER y la preocupación fundamental es que los chicos disfruten concurriendo.</p>
<p>f. Medios en la escuela Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires.</p> 	<ul style="list-style-type: none"> - Articular los medios en la educación con el objetivo de generar oportunidades genuinas de deconstrucción de los saberes adquiridos en el consumo mediático espontáneo. - Propiciar una alfabetización integradora y crítica de los distintos lenguajes que circulan en el mundo contemporáneo (gráfico, audiovisual, virtual), 	<p><u>Talleres de iniciación</u></p> <p>Destinados a docentes que no tienen experiencia en la producción de medios. Consisten en la realización de un taller de lectura y producción que culmina con la elaboración y difusión de un producto en alguno de los tres soportes mediáticos: gráfico/virtual, radial o vídeo.</p> <p>Para ello se requiere la conformación de una pareja pedagógica entre el docente que</p>




	<p>- Generar propuestas para que alumnos y docentes puedan explorar, analizar e interrogar la realidad construida por los medios y apropiarse de las herramientas que les permitan producir sus propios mensajes.</p>	<p>solicita el taller desde la escuela y un tallerista del equipo. Así, el taller conducido en pareja, se ofrece a los alumnos de una sección durante un cuatrimestre, por lo menos, con una frecuencia semanal de 2 horas cada encuentro. Los talleres de iniciación propuestos son</p> <ul style="list-style-type: none"> • Más que mil palabras: producción de video documental, de ficción o de animación • Hacete oír: producción de un programa radial con formato de “revista” • Temati.com: producción de un boletín de investigación en el soporte papel o virtual • Con ojos críticos: lectura y análisis de las condiciones de producción de medios <p><u>Asistencia técnica Recursos para docentes</u></p> <p>Este servicio acerca a los equipos docentes una instancia de asesoramiento y reflexión para enriquecer los proyectos que la escuela gestiona, tanto para la producción de medios escolares como para iniciar un proceso de alfabetización crítica en medios masivos. Se favorece así el acompañamiento en proyectos que aborden la temática de los medios, promoviendo un “andamiaje progresivo” a través del aporte de estrategias que potencien la autonomía de cada docente y proyecto escolar. Asesoramiento abierto, a cargo de los coordinadores del Programa “Medios en la Escuela”, destinado a responder las demandas de las instituciones con alguna inquietud sobre el quehacer docente en proyectos que involucren los medios de comunicación. Se ofrecen también para su uso una <u>biblioteca especializada en Comunicación y Educación</u>, y una mediateca con un sistema de préstamo de revistas, programas de radio y videos sobre variados temas, producidos a lo largo de más de 14 años por las escuelas públicas de la Ciudad.</p>
--	---	--


<p>g. Animate a animar</p> 	<p>Desarrollar la Cooperación en la Universidad.</p> <p>Trabajar conjuntamente con la comunidad del Municipio en el que se ubica la Universidad.</p> <p>Promover el acceso a los bienes materiales y simbólicos de la Universidad Pública.</p> <p>Producir piezas audiovisuales.</p> <p>Promover la tarea de cooperación para la inclusión social.</p> <p>Formar a los jóvenes estudiantes para desarrollar acciones con los niños y niñas.</p> <p>Ofrecer a los chicos y chicas herramientas para el desarrollo de piezas audiovisuales.</p> <p>Mostrar a los niños y niñas e audiovisual como un espacio de comunicación, expresión y creación.</p> <p>Compartir con la comunidad las producciones realizadas por los chicos.</p>	<p>Animate a animar se inscribe en un conjunto de acciones de la Universidad conjuntamente con la Comunidad de Lanús a través de sus organizaciones sociales.</p> <p>Jornada de trabajo con los estudiantes de audiovisión, formación de formadores.</p> <p>Jornada de trabajo con niños en el marco del Programa Permanente.</p> <p>Día de cierre y exhibición de las producciones con los padres de los niños y niñas participantes.</p>
<p>h. Cine + Chicos</p> 	<p>Talleres:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Crear un espacio en donde niños y maestros vivencien, en forma lúdica, el lenguaje del cine desde un abordaje pedagógico. - Descubrir nuevamente el cine. Imaginar como los pioneros de este lenguaje y jugar, como ellos, para experimentar su organización. <p>Talleres de formación:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Brindar herramientas teóricas, prácticas y metodológicas para propiciar un espacio de reflexión y conocimiento del mundo de las imágenes, fijas y en movimiento. - Acercar los conocimientos del lenguaje audiovisual a la formación docente, en vistas de discutir y reflexionar sobre el universo de las imágenes, en el cual los niños/as intervienen como participantes activos. - Delimitar el campo de acción del lenguaje audiovisual para facilitar y enriquecer su abordaje, incorporando al arte cinematográfico como herramienta posible para la construcción de conocimiento. 	<p>Talleres: Organizado a partir de diferentes ejes temáticos para abordar los elementos del lenguaje cinematográfico. El taller propone transitar dos momentos diferenciados en la historia del cine. Un primer momento, lúdico y experimental, que está relacionado con las diferentes investigaciones ópticas y artefactos visuales que constituyen los primeros pasos hacia el cinematógrafo. Un segundo momento, donde se plantea la estructuración del cine como lenguaje. La propuesta es poder participar de este recorrido, investigando los propios espacios del decir.</p> <p>Los integrantes del equipo se suman al docente responsable del aula a modo de pareja pedagógica.</p> <p>El trabajo con niños y niñas apunta a recuperar aquellos juegos que dieron por resultado el cine. Para ello utilizamos la dinámica de taller, donde la experimentación con herramientas del lenguaje audiovisual ocupa un lugar central.</p>

	<ul style="list-style-type: none"> - Desentramar los recursos del lenguaje audiovisual para permitir vías de articulación con otras áreas de estudio, como pueden ser la música, las artes plásticas, el teatro. - Propiciar un espacio didáctico para dar lugar a la experimentación y producción concreta de los usos del lenguaje audiovisual. <p>Proyecciones:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Crear y multiplicar la experiencia de exhibición de películas. - Construir un nuevo espacio de encuentro entre los diferentes actores de la comunidad educativa. 	<p>Taller de formación:</p> <p>Dos instancias complementarias:</p> <p>a) la problemática de la cultura visual en la infancia; de qué modos está presente en los espacios de aprendizaje, y dentro de la institución en particular. Se apunta a reconocer las prácticas de los docentes y la irrupción de este lenguaje (y las nuevas tecnologías) dentro del ámbito educativo. Cómo se ha ido modificando, y qué herramientas poseemos para trabajar con esta realidad. b) Enfocada a la realización de actividades incluidas en la secuencia de taller del proyecto “Cine + Chicos”, con el fin de tener una aproximación directa sobre cómo trabajar didácticamente el lenguaje audiovisual.</p> <p>Proyecciones: Selección de obras cinematográficas para proyectar en dos instancias: para niños, y para los docentes y la comunidad. Las mismas están ordenadas a partir de ejes temáticos que permiten abordar diferentes tópicos relacionados con la educación, la primera infancia y la época.</p>
--	--	--

ANEXO DOCUMENTAL II c.

PLANILLA DE VOLCADO DATOS. Festivales

FESTIVALES	LOCALIZACIÓN	INICIO	ACTIVIDADES
i. HACELO CORTO Festival de Cortometrajes realizados por Niños y Jóvenes 	Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Argentina.	2002	<p>El Festival HACELO CORTO fue el primer espacio de difusión de los cortos producidos por escuelas públicas de la Ciudad de Buenos Aires. Significó, además, para algunos niños, concurrir al cine por primera vez e inauguró un espacio para compartir con la familia, los amigos y compañeros. Desde los inicios, la participación de las escuelas en el Festival fue. Los cortometrajes participan en tres grandes categorías: documental, ficción y animación.</p> <p>Estas se subdividen a su vez según el nivel educativo. Estos materiales son evaluados por una terna de jurados que otorga premiaciones y reconocimientos a las mejores producciones</p>
j. Mice 1ª Muestra Internacional de Cine Educativo 	Valencia España	2013	<p>Festival dedicado a los niños/as y jóvenes.</p> <p>Las mesas redondas y debates están dirigidos a profesores de universidad, bachiller, secundaria y primaria que trabajan con sus alumnos en la generación de contenidos audiovisuales. También a estudiantes universitarios y público en general.</p> <p>El objetivo no es ganar estatuillas ni promocionar el mercado cinematográfico local. Aquí no se concursa, ni se gana, ni se pierde. Simplemente se disfruta del placer de hacer cine.</p>
k. Festival Internacional de Cine “Nueva Mirada” para la Infancia y la Juventud. 	Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Argentina.	2000	<p>a) Competencia Oficial</p> <p>“PANORÁMICA”: largo y cortometraje de ficción (para niños y para jóvenes)</p> <p>“DULCES SUEÑOS”: largo y cortometraje de animación (para niños y para jóvenes)</p> <p>“NUEVA MIRADA”: Cortometrajes producidos por escuelas y/o talleres de cine y vídeo, enteramente realizados por niños y jóvenes de 8 a 18 años. Géneros: animación, ficción y documental. Sólo se seleccionarán obras habladas o subtitruladas en español y portugués o silentes.</p>

			“MiTV” Se presentarán uno o dos capítulos de una serie televisiva para niños producida por una emisora de TV o una productora independiente, que haya sido emitido o aún sin emitir. Las categorías son: Ficción, No ficción y Animación
I. Ojo Al Piojo Rosario 	Ciudad de Rosario. Provincia de Santa Fe Argentina.	2011	Ojo al Piojo, Festival Internacional de Cine Infantil. Durante tres días se proyectan un centenar de audiovisuales en competencia -en las categorías Cortometrajes realizados por Niños y por Adultos-. El Jurado de Premiación está conformado por niños y adultos. Por fuera de la competencia Ojo al Piojo cuenta con tres secciones: Piojos de estreno (películas invitadas); Piojos de visita (muestras invitadas) y Piojos en el recuerdo (retrospectivas).

ANEXO DOCUMENTAL III

INSTRUMENTOS PARA LA RECOLECCIÓN DE INFORMACIÓN EMPIRICA ENTREVISTAS

Pautas para la entrevista en profundidad a coordinadores y docentes a cargo de proyectos.

DATOS GENERALES

Nombre

Cargo

Equipo

Formación

Nombre del Proyecto

CONTEXTO INSTITUCIONAL

Marco Institucional

Historia / ¿Cómo surgió el proyecto?

Personal a cargo

Financiamiento

Destinatarios

PROPOSITOS

¿Para qué se realiza?

¿Qué fines tiene?

¿Se vincula con lo educativo, lo recreativo, lo cultural?

ESTRATEGIA DE TRABAJO

Es grupal/individual

Uso del tiempo

Uso del espacio

¿Qué se enseña al enseñar animación?

¿Cuánto de arte / cuánto de técnica?

¿Cómo es la secuencia de trabajo?

¿Qué consignas dan a los chicos?

¿Cómo eligen los materiales?

¿Qué lugar tienen las destrezas tecnológicas?

¿Porque animación?

¿Cómo leen/ miran Uds. las piezas que realizan los niños/as?

¿Qué instancias de visualización, los chicos los miran?

¿Cómo eligen e incorporan la música?

¿Qué conocimientos traen, o suponen Uds. que tienen los chicos?

SOBRE LA ANIMACIÓN

¿Enseñan las historia, las técnicas clásicas?

¿Qué lugar le asignan a lo plástico?

¿Cómo se hacía esto sin computadora?

SOBRE LAS PRODUCCIONES DE LOS CHICOS

¿Desde qué edad piensan Uds. que se pueden realizar cortos de animación?

¿Ven en las producciones influencias de lo que los chicos miran en la TV?

¿Hay alguna relación entre los consumos Disney, publicidad, cartoon y la propia producción de los chicos?

Técnicas.

Temáticas, mucho zombie...¿verdad?

Aspectos distintivos de la animación realizada por chicos.

Específico Animate a animar

¿Cuál el para Uds. la relación entre arte creación audiovisual e inclusión, integración?

¿Cuál el rol de la universidad, porque extensión universitaria?

¿Porque decidieron que los nenes vengan a la diversidad y no ir Uds. a los barrios como es más habitual?

¿Cuáles son las repercusiones de lo que hacen en la comunidad?

¿Qué aprenden los chicos?

¿Qué impacto tiene la actividad en los jóvenes estudiantes de la Universidad?

¿Cuál es la relación entre creación audiovisual, la expresión y la inclusión?

Específico Ojo al Piojo!

Criterios de selección

Tipo de obras audiovisuales, géneros

¿Por qué la competencia?

¿Por qué elegir los mejores, quién elige con qué criterio?

¿El premio es una motivación?

El jurado infantil.

Guardado, autoría, derechos de autor del material.

ANEXO DOCUMENTAL IV

INSTRUMENTOS PARA LA RECOLECCIÓN DE INFORMACIÓN EMPIRICA. PAUTAS OBSERVACIÓN

El espacio de trabajo

Describir el aula/ taller/salón.

Dimensiones aprox., iluminación (natural o artificial), ventilación (ventanas).

Mobiliario, disposición.

- Bancos / mesas.

Organización del mobiliario en el espacio, observar si se modifica durante la actividad (si agrupan bancos, mesas).

Otros elementos.

Los materiales/ dispositivos/ herramientas

Materiales de Plástica.

Computadoras.

Cámaras de vídeo/Fotográficas.

Equipos y consolas de sonido.

Programas informáticos (consultar).

Consignas docentes. Contenido/Actividades.

Registrar exactamente, textual, la consigna de trabajo que da él docente.

Registrar contenidos/ tema/ actividad.

Indicaciones en relación con las herramientas.

Comentarios vinculados con los componentes técnicos, tecnológicos, estéticos, formales.

Registrar el desarrollo secuencial y el uso del tiempo asignado a cada tarea/ aspecto/ consigna

Los chicos

Organización en el espacio.

Trabajo grupal o individual.

Recepción, comentarios, acciones, actitudes en relación con las consignas brindadas por el docente.

Manipulación de material tecnológico.

Tareas e interacciones en el aula

Diálogos, comentarios (docente/ estudiantes, entre los estudiantes).

Intervenciones del docente, marcaciones, correcciones, referencias a obras o bibliografía.

Intervenciones de los estudiantes.

Producciones de los chicos

Solicitar autorización para fotografiar, copiar en pendrive (u otro modo de copiar) los trabajos de los chicos.

Prestar atención y registrar todos los emergentes, comentarios, alusiones, actividades que se desarrollen.

PARA EL CASO DEL FESTIVAL Ojo AL piojo!

Observación de secuencia de actividades en el cine.

Actores intervinientes.

Actitudes de los chicos y de los adultos.

Observación y grabación en audio del debate del jurado de Premiación.

RELEVAR TODO EL MATERIAL IMPRESO CIRCULANTE EN LAS ACTIVIDADES

ANEXO DOCUMENTAL V**INSTRUMENTOS PARA LA RECOLECCIÓN DE INFORMACIÓN EMPIRICA
REGISTRO FORGRÁFICO**

- La localidad
- El espacio Institucional
- Salón/aula/taller de la actividad
- Disposición de los chicos en el espacio (filas /grupos/rondas/)
- Materiales
- Dispositivos tecnológicos
- Tareas/actividades

<u>PLANILLA DE REGISTRO FOTOGRÁFICO</u>		
CASO.....		FECHA.....
.....		
CONTENIDO	FOTO N°	OBSERVACIONES

ANEXO DOCUMENTAL VI



Convocatoria a Estudiantes de la Licenciatura en Audiovisión a realizar prácticas co-curriculares en proyecto audiovisual.

17 de junio de 2013

La Dirección de la Licenciatura en Audiovisión convoca a estudiantes a participar del taller de animación "Animate a Animar 3" organizado conjuntamente con la Dirección de Cooperación de la UNLa, en el marco de las actividades co-curriculares que actualmente se fomentan. Dicho proyecto, dirigido por el Lic. Alejandro Toutoundjian y por la Prof. María Victoria Rey, tiene como finalidad generar un espacio de trabajo compartido entre los integrantes de nuestra licenciatura y niños de comedores comunitarios del partido de Lanús. De esta manera, en el marco del proyecto, se espera que los participantes puedan realizar pequeñas piezas de animación clásica a través de la utilización del lenguaje audiovisual. Asimismo, para esta ocasión se lleva a cabo el trabajo de sonorización en conjunto con los adolescentes participantes del taller "Máquina audiovisual"

Desde sus inicios, la Universidad Nacional de Lanús se definió como Universidad Urbana Comprometida, con una fuerte preocupación por la comunidad en la que se inserta. Esto implica, entre otras cosas, mantener sus puertas abiertas, desarrollando una política activa y sostenida de producción de conocimientos y cooperación enfocada a responder a las necesidades específicas de la región. En este marco de participación y trabajo con y para la comunidad, la articulación con actores e instituciones de los ámbitos educativos, productivos, sociales y culturales, se constituye en eje de acción prioritario. Este proyecto se establece en una línea de continuidad dentro del conjunto de iniciativas de trabajo con la comunidad, especialmente en lo que se refiere al vínculo con organizaciones sociales que brindan asistencia a niños en comedores comunitarios de la zona.

Objetivos del proyecto

Objetivos Generales

- Vincular a los niños, desde la práctica, con el lenguaje audiovisual.
- Contribuir y motivar a la formación profesional y pedagógica de los estudiantes de la Licenciatura en Audiovisión.

Objetivos Específicos

- Capacitar a los niños en el uso de las nuevas tecnologías y en el lenguaje audiovisual.

- Promover la participación de estudiantes en los proyectos destinados a la comunidad.
- Realizar un taller intensivo de producción de piezas de animación con niños asistentes a comedores comunitarios de Avellaneda, Lanús y Lomas de Zamora.
- Realizar una muestra audiovisual con el resultado del trabajado realizado por los participantes.

Calendario de actividades

- Capacitación de estudiantes: sábado 24/08/2013 de 11.00 a 13.00 hs
- Taller de animación: sábado 31/08/2013 de 9 a 18 hs.
- Exhibición: sábado 05/10/2013 a las 16.00hs

Roles

Para participar en los talleres, los estudiantes deberán elegir alguno de los siguientes roles:

1- Asistente de sonido (dos estudiantes)

- Ser estudiante regular de la Licenciatura en Audiovisión de la Universidad Nacional de Lanús (tecnicatura en sonido)
- Haber aprobado la asignatura Sistemas de Grabación 2.
- Preferentemente poseer experiencia en trabajo con grupos de niños y/o adolescentes.
- Tener disponibilidad horaria los días sábados 24/08/13 de 11.00 a 13.00 hs y 31/08/13 de 09.00 a 18.00 hs.

2- Acompañante pedagógico para la realización audiovisual (quince estudiantes)

- Ser estudiante regular de la Licenciatura en Audiovisión de la Universidad Nacional de Lanús.
- Haber aprobado un mínimo de 10 (diez) materias del plan de estudios.
- Haber aprobado Lenguaje Audiovisual 2 o Narrativa Audiovisual.
- Preferentemente poseer experiencia en trabajo con grupos de niños y/o adolescentes.
- Tener disponibilidad horaria los días sábados 24/08/13 de 11.00 a 13.00 hs y 31/08/13 de 09.00 a 18.00 hs.

3- Registro audiovisual de las experiencias (dos estudiantes)

- Ser estudiante regular de la Licenciatura en Audiovisión de la Universidad Nacional de Lanús.
- Haber aprobado un mínimo de 15 (quince) materias del plan de estudios.
- Haber aprobado Lenguaje Audiovisual 2 o Narrativa Audiovisual.
- Preferentemente poseer experiencia en trabajo con grupos de niños y/o adolescentes.
- Tener disponibilidad horaria los días sábados 24/08/13 de 11.00 a 13.00 hs y 31/08/13 de 09.00 a 18.00 hs.

4- Montaje de documental y compilación de DVD (dos estudiantes)

- Ser estudiante regular de la Licenciatura en Audiovisión de la Universidad Nacional de Lanús.
- Haber aprobado un mínimo de 15 (quince) materias del plan de estudios.
- Haber aprobado Edición digital de video y/o Informática 3.
- Tener disponibilidad horaria el día sábado 24/08/13 de 11.00 a 13.00 hs.
- Tener disponibilidad horaria necesaria para montar el documental y componer el DVD, antes del 30/09/13.

Información para la inscripción

- La participación de los estudiantes será ad-honorem.
- Se otorgarán certificados de participación.
- Lugar y fecha de inscripción: Secretaría de Audiovisión, desde el 24/06/13 hasta el 10/08/13.
- Fecha de publicación de los estudiantes seleccionados: 19/08/13.
- Los estudiantes interesados deberán inscribirse en una planilla que estará disponible en la Secretaría de Audiovisión. Asimismo, deberán adjuntar en un sobre CV actualizado de dos páginas y una carta de presentación detallando los motivos por los cuales están interesados en participar del proyecto.

ANEXO DOCUMENTAL VII



OJO AL PÍOJO III FESTIVAL DE CORTOS PARA NIÑOS 11, 12 Y 13 DE JULIO • ROSARIO • ARGENTINA

El Centro Audiovisual Rosario dependiente de la Secretaría de Cultura y Educación de la Municipalidad de Rosario organiza **Ojo al píojo, Festival de Cortometrajes para Niños** que se realizará el **jueves 11, viernes 12 y sábado 13 de julio** en Rosario, Santa Fe, Argentina.

El CAR es un espacio cultural público referente de los eventos audiovisuales más destacados de la ciudad, de trascendencia nacional e internacional. Bajo la premisa de difundir la producción audiovisual, lleva adelante numerosas propuestas estrechando lazos con otras instituciones culturales y educativas, promoviendo el acceso de bienes culturales a distintos sectores de la población. En su recorrido dio origen a las Muestras de Video para Niños y Jóvenes en el marco del Festival Latinoamericano de Video Rosario y a la Videoteca Ambulante Bongo Rock y durante más de catorce años Rosario fue sede de distintos festivales, entre ellos, Divercine. Estas actividades están encaminadas a la difusión de obras audiovisuales destacadas por su apuesta narrativa, por la calidad y heterogeneidad de contenidos y propuesta estética resaltando los diversos géneros de realización y promoviendo una mirada reflexiva y creativa.

Con la realización de Ojo al Píojo intentamos propiciar jornadas dedicadas exclusivamente a la realización audiovisual para niños tejiendo una alianza entre cultura, educación y entretenimiento recreando la magia del cine que transporta a diversos mundos posibles.

¿PUEDES PARTICIPAR?

Ojo al píojo, Festival de cortometrajes para niños, es un festival pensado para el público infantil que promueve la difusión de obras audiovisuales hechas por niños y para niños. Convocamos a realizadores, directores, docentes, niños y jóvenes a participar con sus obras. La temática es libre. La duración no debe exceder los 15 minutos.

La fecha límite para la recepción de los cortos es el 17 de mayo de 2013. No se considerarán los trabajos recibidos después de la fecha de cierre antes citada, salvo para los materiales enviados por correo, en cuyo caso se tomará por válida la fecha del sello postal.

CONDICIONES GENERALES

Pueden participar obras audiovisuales de hasta 15 minutos realizadas por niños o para niños, desde el 1 de enero de 2011 a la fecha. No se aceptarán obras que hayan participado de las anteriores ediciones del festival.

Obras audiovisuales realizadas por niños son aquellas producciones que representan ideas e intereses genuinos de los chicos y en las cuales se aprecia la participación en el proceso de realización de la obra.





Obras audiovisuales realizadas para niños son aquellas producciones realizadas por adultos (mayores de 18 años) que expresen ideas y contenidos acordes al público infantil y que no contengan imágenes o relatos ofensivos, escenas de violencia explícita y que no atenten contra la protección integral del niño.

Aquellas producciones que no estuvieran habladas en español deberán estar dobladas en el país de origen al español.

Las obras podrán ser producidas en cualquier formato y medio de generación de imágenes, pero el formato de entrega deberá ser DVD garantizando que la obra sea legible tanto en imagen como en sonido. Las obras que no respeten los requisitos técnicos para su correcta reproducción serán automáticamente descalificadas.

Los realizadores residentes en Argentina deberán presentar 2 (dos) copias, una en formato DVD (ntsc o pal) y otra con el archivo del corto en mov o mp4 con codificación h264; que sólo contenga una obra por disco y en una caja plástica por obra (dvd box de 14 mm) para resguardar el material y preservar la calidad técnica del mismo, rotulado con título de la obra y nombre del realizador para su correcta identificación.

La copia presentada será considerada copia final y no podrá ser reemplazada una vez inscrita. La calidad de las copias deberá ser chequeada en origen.

Cada obra presentada deberá estar acompañada de una ficha de inscripción, debidamente completada y firmada con carácter de declaración jurada. No se aceptarán aquellas obras que no cumplan con este requisito.

La inscripción será de carácter gratuito. En el caso de los realizadores no residentes en Argentina, que envíen su trabajo a través de Movibeta, deberán abonar el importe especificado en el sitio.

IMPORTANTE: Los realizadores no residentes en Argentina podrán enviar los materiales audiovisuales a través de la plataforma **Movibeta**. Para ello, deberán ingresar al link Movibeta de la página oficial del festival o ingresar a <http://www.movibeta.com/> buscar el festival y seguir el instructivo para el envío de la obra. Se recomienda subir el archivo con extensión mov o mp4, codificación h264 con una calidad de hasta 500 MB para cortometrajes.





Envío Postal

PARA RESIDENTES EN LA REPÚBLICA ARGENTINA

Los realizadores, previa preparación del material (en encomienda: caja, sobre, paquete cerrado), podrán acercarse a cualquier Sucursal de Correo Argentino, y desde allí enviar **sin costo**, el material direccionado de la siguiente manera:

Destinatario:

Respuesta Postal Paga
Apartado Especial Nro. 14
(Centro Audiovisual Rosario - Municipalidad de Rosario)
Cordoba 721 - Correo Central
52000zaa - Rosario - Santa Fe - Argentina

O entregar personalmente en:

Centro Audiovisual Rosario
Chacabuco 1371 - Estación Parque Urquiza (2000) Rosario, Argentina.
Telefax: (00 - 54) 341 - 4802 545 / 728
Email: festivaljoalpiojo@rosario.gob.ar
www.centroaudiovisual.gob.ar
www.festivaljoalpiojo.wordpress.com

l) Todos los cortos serán evaluados por un Jurado de Preselección que estará facultado para seleccionar las obras que integran las Competencias Oficiales: Competencia Oficial de Cortometrajes realizados por niños y Competencia Oficial de Cortometrajes realizados para niños.

m) Todas las obras presentadas pasarán a formar parte del patrimonio del Centro Audiovisual Rosario, el que se compromete a difundir los cortos como manifestación artística. Su uso será estrictamente cultural, didáctico y/o pedagógico, no comercial.

n) Los realizadores autorizan el uso de hasta el 10% de cada obra, con vistas a la exhibición promocional del Festival.

o) No se inscribirán obras que no respeten las condiciones previstas en las bases. El Festival, asimismo, resolverá según su juicio, inapelable, cualquier eventualidad no especificada en este reglamento.

JURADOS

a) El Comité Organizador nombrará un Jurado de Premiación que designará los premios y menciones correspondientes. Este jurado estará compuesto por niños y niñas integrantes de Ciudad de los Niños de Rosario y realizadores, productores, profesionales vinculados a la producción infantil.





b) Todos los casos no previstos serán resueltos por el Comité Organizador.

c) El fallo de los Jurados es inapelable.

Premios

Premio al "Mejor cortometraje realizado para niños" que consiste en la suma de \$6.000.

Premio al "Mejor cortometraje realizado por niños" que consiste en la suma de \$6.000, este valor deberá destinarse a la compra de materiales o equipamiento necesarios para continuar la realización audiovisual.

Premio al cortometraje más votado por el público.

Premio Especial al Mejor cortometraje de terror.

Además el Jurado tiene facultad de otorgar menciones especiales en aquellos rubros que así lo considere.

La sola presentación en el Festival implica la tácita y total aceptación del presente reglamento.



ANEXO DOCUMENTAL VIII

FICHA DE INSCRIPCIÓN OBRAS REALIZADAS POR CHICOS

Título original _____
 Título en español _____
 Duración _____ Género _____
 Norma de TV *marcar donde corresponda* PAL NTSC
 Año de producción *marcar donde corresponda* 2010 2011 2012
 Ciudad _____ Provincia _____
 País _____
 Sinopsis _____

Fotograma JPG a 300 dpi. Adjuntar por correo electrónico o en DVD con material extra

Link de youtube o vimeo (para trailer) _____

Nombre del taller y del coordinador _____

Escuela o institución a la que pertenece y breve descripción del taller

Nombre y apellido de los participantes

EN CASO QUE EL CORTO NO PERTENEZCA A NINGÚN TALLER, ESPECIFIQUE

Nombre y apellido del director _____

DNI _____

Dirección _____

Localidad _____ Cod. Postal _____

Teléfono _____ Correo electrónico _____

DATOS DEL ADULTO RESPONSABLE QUE INSCRIBE EL MATERIAL

Nombre y apellido _____

DNI _____

Dirección _____

Localidad _____ Cod. Postal _____

Teléfono _____ Correo electrónico _____

Autorizo la exhibición de este video en muestras del CAR

marcar donde corresponda **si** **no**

Autorizo la exhibición de este video en programas de televisión producidos por el CAR

marcar donde corresponda **si** **no**



Centro Audiovisual Rosario
 Charabuco 3371
 Bv. Perito Urquiza
 [2000] Rosario Argentina
 (03 34 341) 483 2545 / 728
 contacto@rosario.gov.ar
 www.centroaudiovisual.gov.ar

.....
 Firma y aclaración en conformidad del Realizador y/o Productor